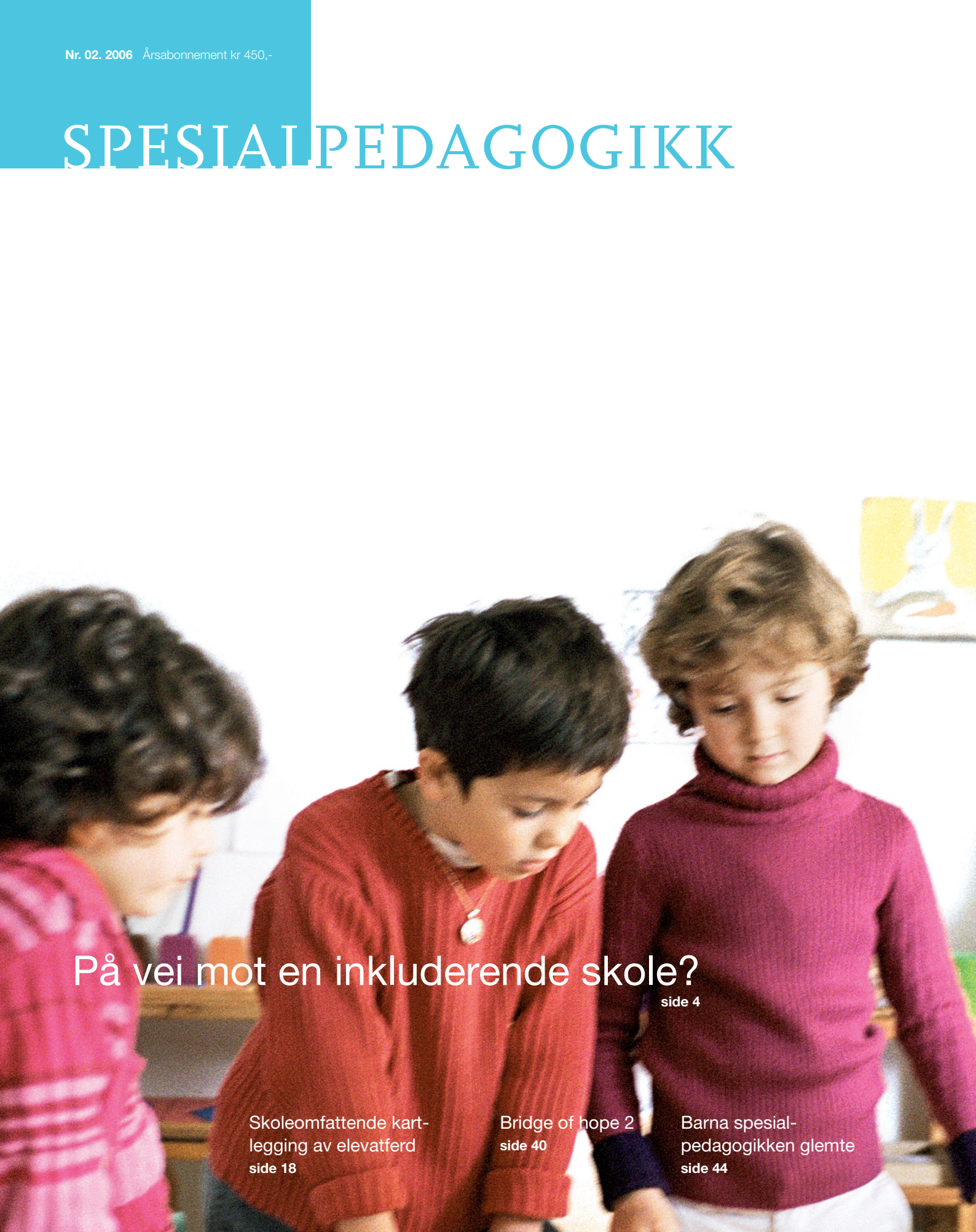


SPECIALPEDAGOGIKK

A photograph of three children, two boys and one girl, looking down at something on a table. The boy on the left is wearing a red sweater, the boy in the middle is wearing a red sweater, and the girl on the right is wearing a maroon turtleneck sweater. They are all looking down at something on the table, which is partially visible. The background is a plain white wall with a small framed picture on the right.

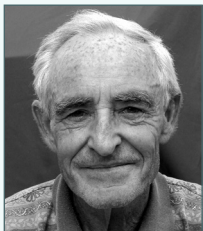
På vei mot en inkluderende skole?

side 4

Skoleomfattende kart-
legging av elevatferd
side 18

Bridge of hope 2
side 40

Barna spesial-
pedagogikken glemte
side 44



av ARNE ØSTLI

Tilpasset opplæring

Kari Bachmann og Peder Haug har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet nylig levert rapporten «Forskning om tilpasset opplæring». Rapporten inneholder innledningsvis en generell omtale og drøfting av forskning som belyser både begrepet og fenomenet. Denne prinsipielle og grundige tilnærmingen bør ha interesse for alle som har en rolle å spille i utdanningssystemet. I rapporten kommer det også fram hvor sammensatte og mangfoldige utfordringene i skolen er, og både «en inkluderende skole» og «elever med spesielle behov» er sentrale temaer som har fått stor plass og egne kapitler i rapporten.

Fra Utdanningsdirektoratets side er rapporten tenkt som et grunnlag for planlegging av evalueringen av Kunnskapsløftet. Så langt vi kan se, vil rapporten være nyttig i så måte fordi den inneholder en grundig gjennomgang av forhold av stor betydning for å et helhetlig grep om hvor vi står og hvor vi går. Dermed vil den også være med å danne grunnlag for kommende forskning og utviklingsarbeid. Det er trolig den viktigste siden ved rapporten.

I drøftingsdelen av kapitlet om «Tilpasset opplæring og spesielle behov» hevder Bachmann og Haug at forskningen bare i liten grad studerer vanlig undervisning og spesialundervisning som deler av den samme virkeligheten. Det synes å være en rimelig konklusjon som begrunner at det er behov for begge perspektivene som ble trukket fram i den forrige lederen «Alle og den ene eller den ene og alle?» Allmennpedagogikken og spesialpedagogikken har felles utfordringer i å ivareta både en individorientering og en kollektiv orientering som grunnlag for god utvikling av en skole for alle.

I rapporten er LP-prosjektet og PALS-modellen trukket fram som lovende for å mestre utfordringer knyttet til problematferd. I tillegg kan Fin Stil-utprøvingen, Zero og Olweus-programmet nevnes. Felles for disse tilnærmingene er at de legger til grunn at hele skolesamfunnet må aktiviseres. Erfaringene fra disse prosjektene tyder dessuten på at de har effekter som går ut over det å redusere problematferd og mobbing. I en evaluering av «Framework for Intervention», som Fin Stil bygger på, kom det fram at skolene som deltok i programmet hadde blitt mer orientert mot utviklingsarbeid generelt.

I dette nummeret av Spesialpedagogikk kan vi supplere Bachmann og Haugs rapport med ferske data fra PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). I artikkelen beskriver Arnesen og Ogden bruk av et bestemt kartleggingssystem samt dataene fra fire prosjektskoler som arbeider etter PALS-modellen. Skaalvik og Skaalviks artikkel om «På vei mot en inkluderende skole?» kan også ses på som supplerende til rapporten om tilpasset opplæring. I artikkelen omtales vesentlige kriterier for inkludering, og med data fra «Elevinspektørene» presenteres elevenes opplevelse av forhold som må antas å være viktige for om man kjenner seg som inkludert eller ei.

God lesning!

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 På vei mot en inkluderende skole?
EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK
- 18 Skoleomfattende kartlegging av elevatferd
ANNE ARNESEN OG TERJE OGDEN
- 30 Aastas kamp
SIRI SKYTTEMYR
- 32 Hvordan påvirker følelsene våre læring?
BEATE HEIDE
- 40 Bridge of Hope 2
BRITA HELLEBORG
- 44 Barna spesialpedagogikken glemte
ARNE ØSTLI
- 46 Timmi Gresshoppebarna
BEATE HEIDE
- 48 Bokmeldinger
- 53 Kurs/Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
christian@tank.no
linda@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Mette Vignæs
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av
Utdanningsforbundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og fakturerings-
gebyr. (Enkelte temanummer
vil ha en høyere pris.) Ved kjøp
av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver
måned.
Gj.sn. opplag 6024 eks.

Copyright Det må ikke kopieres fra
dette nummeret ut over det som er
tillatt etter bestemmelsene i «Lov om
opphavsrett til åndsverk», «Lov om
rett til fotografi» og «Avtale mellom
staten og rettighetshaverens organi-
sasjoner om kopiering av opphavs-
rettslig beskyttet verk i undervisnings-
virksomhet».

Årgang 71

ISSN 0332-8457

På vei mot en inkluderende skole?

Denne artikkelen bygger på data fra Elevinspektørene 2005, som forfatterne har fått tilgang til gjennom et oppdrag finansiert av Utdanningsdirektoratet.¹ Elevinspektørene er en nettbasert undersøkelse i regi av Utdanningsdirektoratet, der elevene i grunnskolen og videregående skole har mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø.



av EINAR M. SKAALVIK

Einar M. Skaalvik er professor i pedagogisk psykologi og forskningsmetode ved NTNU.

Den norske skolen skal være en inkluderende skole. Denne målsettingen slås fast i en rekke offentlige dokumenter. I St.meld. nr. 30, «Kultur for læring», uttrykkes det et ønske om å «... styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole.» (s. 125). I stortingsmeldingen brukes også betegnelsen «inkluderende opplæring». Stortingsmeldingen knytter hovedsakelig denne betegnelsen til begrepet «tilpasset opplæring». I det innledende kapitlet er det tilpasset opplæring som omtales under overskriften «Likeverdig og inkluderende opplæring». I kapittel 8 utvides likevel inkluderingsperspektivet til å omfatte både at elevene møter utfordringer som er tilpasset deres behov og forutsetninger og at elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap. Inkluderingsbegrepet, slik det brukes i stortingsmeldingen, gis derved både en faglig og en sosial dimensjon, men med klar hovedvekt på faglig tilpassing av undervisning og innhold til elevenes forutsetninger.

Den spesialpedagogiske faglitteraturen har også vært opptatt av inkluderingsbegrepet de siste 10 årene. Likevel er begrepet vagt og vanskelig definerbart (Haug, 2004; Skaalvik 2004). Begrepet har avløst det tidligere brukte begrepet «integrering». Integreringsbegrepet relaterer seg til nedbyggingen av spesialskoler og derved til at alle elevene i prinsippet skal gå på den samme skolen. Begrepet ble derfor ofte forstått slik at noen elever, som hadde særskilte behov og som tidligere ville gått på spesialskole eller i spesielle klasser,

nå var integrert i den normale skolen. Det ble til og med snakket om «de integrerte elevene», et uttrykk som vitner om en oppfatning av at disse elevene «egentlig» ikke hører hjemme i normalskolen.

I motsetning til integrering, som ble oppfattet å gjelde noen elever, gjelder inkludering alle elevene i skolen. Alle elevene skal være inkludert, alle skal få en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger, behov og ståsted og alle skal delta meningsfylt i det sosiale fellesskapet. Likevel er begrepet vanskelig å definere og mye omdiskutert (Haug, 2004). Mens St.meld. nr. 30 ser ut til å legge hovedvekten på den faglige tilpassingen, som igjen forankres i et individualistisk og konkurranseorientert perspektiv (Vislie, 2004), legger OECD (1995) større vekt på det sosiale perspektivet og på interaksjonen mellom elever med ulike behov. I Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som danner noe av grunnlaget for inkluderingsbegrepet, finner vi et klarere samfunnsperspektiv, hvor en uttrykt målsetting er å utvikle solidaritet og bryte ned fordommer for å skape et mer inkluderende samfunn.

Mye av litteraturen om inkludering er forankret i et samfunnsmessig eller ideologisk perspektiv (for eksempel Skritic, 1995; se også Salamanca-erklæringen). Støfring (2004), som representerer et slikt





perspektiv, antyder at begreper som «særskilte behov» ikke har noen plass i en inkluderende skole, men at slike begreper bidrar til å opprettholde en tradisjonell individ-patologisk orientering. Trykket skal isteden ligge på at *alle* barn skal være velkomne i skolen og at undervisningen skal være tilpasset *alle* elevene. Det er ikke vanskelig å være enig i at undervisningen skal tilpasses alle elevene og at alle må føle seg som likeverdige medlemmer av det sosiale fellesskapet. Men i skolen, slik vi kjenner den, er undervisningen alltid best tilpasset de elevene som faglig sett er middels og noe over middels. Også i en inkluderende skole, for ikke å si særlig i en inkluderende skole, vil det være stor spredning mellom elevene. De elevene som har de største faglige problemene, men også elevene i den andre enden av skalaen, vil ha behov for særskilt oppmerksomhet, og noen ganger for særskilte tiltak, hvis også de skal få en undervisning som faglig sett er tilpasset deres forutsetninger. Dette kan fort bli oversett hvis en på ideologisk basis fjerner begreper som «særskilte behov». Faren kan bli overhengende for at disse elevene og deres behov blir usynliggjort.

En inkluderende skole må være en skole hvor alle hører hjemme, er velkomne og får sine behov, både sosiale, emosjonelle og faglige behov tilfredsstilt. En inkluderende skole er en skole hvor det ikke



er nødvendig å skjule at noen elever har større behov for hjelp og støtte enn andre elever, hvor det ikke er nødvendig å skjule at noen elever må ha arbeidsplaner og mål som avviker sterkt fra planene og målene til de fleste elevene (les særskilte behov). Etter vår vurdering må en inkluderende skole være en skole hvor det er legitimt og naturlig å ha ulike behov og hvor det aksepteres at noen elever har særskilte behov.

Noen sentrale spørsmål blir hvordan vi kan utvikle en slik skole og om vi har greid det. Et viktig spørsmål er også hvordan de elevene som har «særskilte behov» har det i skolen hvis vi ikke har greid å utvikle en inkluderende skole. Det ligger implisitt i disse spørsmålene at skolen ikke blir inkluderende av at den betegnes som inkluderende i offentlige dokumenter. Derfor trenger vi også klare kriterier for skolevurdering.

Kriterier for en inkluderende skole

Som nevnt er mye av litteraturen om inkludering ideologisk forankret, mens det er mindre klart hva inkludering betyr i praksis. Det er et klart behov for å utvikle kriterier for inkludering i den praktiske skolehverdagen. Hva betyr inkludering og hvordan kan vi vurdere skolen i dette perspektivet?

Peder Haug (2004) prøver å nærme seg dette spørsmålet ved å analysere hvilke utfordringer en inkluderende skole står overfor. Han legger vekt på *fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte*. Fellesskap refererer til at alle elever skal kunne gå på sin



av SIDSEL SKAALVIK

Sidsel Skaalvik er professor i spesialpedagogikk ved NTNU.

hemmeskole og dekker primært den formelle retten til å høre til på hjemmeskolen. Med deltakelse stiller Haug ytterligere krav til den faglige og sosiale inkluderingen. Det er ikke nok å gå på hjemmeskolen. Haug bruker betegnelsen «ekte deltaking» i betydningen at ingen elever skal være passive tilskuere. Demokratisering omtales noe vagere, i termer av at alle skal bli hørt og at alle parter skal bli tatt på alvor. I utbytte legger Haug både faglig og sosialt utbytte. En forutsetning for at alle elevene skal kunne få optimalt utbytte av undervisningen, er at denne er tilpasset elevenes forutsetninger.

I motsetning til integrering, som ble oppfattet å gjelde noen elever, gjelder inkludering alle elevene i skolen.

Også Monica Dalen (2004) har forsøkt å konkretisere hva som menes med en inkluderende skole. Hun fokuserer på tre forhold: at skolen er *åpen*, at undervisningen er *differensiert* og at skolen *ikke er segregerende*. Vi ser at Dalen fokuserer på de formelle aspektene ved inkludering, på rettigheter og praksis og på hvordan skolen gjennomfører undervisningen, mens Haug i noe større grad fokuserer på hvordan elevene har det i skolen.

I en analyse av kriterier for en inkluderende skole peker Skaalvik (2004) og Skaalvik og Skaalvik (2005) på at begge disse perspektivene må ivaretas. De skiller mellom tre typer av kriterier for en inkluderende skole: *rammekriterier*, *prosesskriterier* og *opplevelseskriterier*. *Rammekriterier* refererer til de rammevilkårene skolen arbeider innenfor og som utgjør muligheter og begrensninger for å kunne være inkluderende. Blant de viktigste rammekriteriene hører lover og forskrifter, økonomi og lærerressurser, fysiske forhold, kompetanse, læreplaner, læremidler og holdninger og verdier i samfunnet og i skolen. Dalens vektlegging på at skolen er åpen og ikke segregerende representerer, i alle fall delvis, rammekriteriene. Det samme gjelder Haugs vektlegging på fellesskap. Rammevilkårene er helt avgjørende for skolens mulighet til å utvikle seg som en inkluderende skole. Det gjelder både elevenes rett til å gå på sin hjemmeskole og skolens mulighet til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (se prosesskriterier). Men rammekriteriene alene sier

lite om inkludering, de sier mest om skolens mulighet til å være en inkluderende skole.

Prosesskriterier gjelder i større grad hva skolen gjør og hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Dette gjelder blant annet skolens valg av arbeidsformer, organisering av undervisningen, grad av autonomi og medansvar for elevene, tiltak mot mobbing og samarbeid mellom skolen og foreldrene. Særlig viktige prosesskriterier er graden av *tilpassing* og *differensiering* av undervisningen og *organisering av arbeidet*, slik at alle elevene kan delta aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet. Ett av Dalens kriterier, at undervisningen er differensiert, faller også inn under denne kategorien. Når Haug legger vekt på demokratisering, faller det også under prosesskriteriene.

Opplevelseskriteriene gjelder i vid forstand hvordan elevene opplever skolen – sosialt, kognitivt og emosjonelt. Dette inkluderer for eksempel i hvilken grad elevene utvikler forventninger om mestring, motivasjon, trivsel og selvverd, men også om de føler seg trygge i skolen, om de føler at de har venner der og at de blir medregnet i det sosiale fellesskapet.

Litteraturen om inkludering har fokusert lite på opplevelseskriteriene og vært mer opptatt av rammekriterier og prosesskriterier. Skaalvik og Skaalvik (2005) framhever derimot at *opplevelseskriteriene er avgjørende* når en skal vurdere hvor langt vi har kommet mot en inkluderende skole. Strukturer og prosesser er nødvendige for å utvikle en inkluderende skole, men det er hvordan elevene har det i skolen som viser hvor inkluderende den har blitt. Haug nærmer seg opplevelseskriteriene når han peker på utfordringen knyttet til at elevene skal ha sosial gevinst av å være i skolen. Støfring (2004) kommer også inn på spørsmålet om hvordan elevene opplever skolen, idet han peker på at i en inkluderende skole må alle elever føle seg hjemme.

Skaalvik og Skaalvik (2005) inkluderer elevenes faglige læring og utvikling i opplevelseskriteriene. Det kan imidlertid være vel så formålstjenlig å etablere *læringskriterier* som en egen kategori av kriterier. Det vil understreke at vektleggingen på en inkluderende skole ikke reduserer betydningen av læring, samtidig som en kan vise at de ulike kriteriene henger sammen. I en analyse av data fra Elevinspektørene fra 2005 viser for eksempel Skaalvik mfl. (2005) at graden av tilpasset opplæring (et prosesskriterium) er positivt relatert til flere indikatorer på elevenes opplevelse av skolen: trivsel, følelse av å høre hjemme i skolen, motivasjon og generell tilfredshet med skolen.

Disse fire typene av kriterier på en inkluderende

skole angir hva som må vurderes eller hvilke områder som må vurderes hvis en vil analysere skolen ut fra et inkluderingsperspektiv. Men de viser ikke hvordan vurderingen kan gjøres og angir ikke noen målestokk for inkludering. En objektiv målestokk vil det heller ikke være mulig å utvikle. Det kan vises gjennom noen eksempler. Et viktig prosesskriterium er tilpassing og differensiering av undervisningen. Hva som er en tilstrekkelig differensiering og hva som er en god tilpassing vil variere fra situasjon til situasjon, og vil i tillegg måtte bli en subjektiv eller skjønnsmessig vurdering. Viktige opplevelseskriterier er trivsel, motivasjon og følelse av tilhørighet. Men trivsel, motivasjon og følelse av tilhørighet varierer, i likhet med alle andre opplevelseskriterier, på en skala fra svært god eller høy til svært dårlig eller lav. Hvor på slike kontinuerlige skalaer skal vi si oss fornøyd? Hvor går grensen for høy, eller høy nok følelse av tilhørighet, som indikerer at skolen er inkluderende? Svaret er at det finnes ikke noen objektive eller absolutte grenser.

Likevel må vi fastholde betydningen av å etablere ulike typer av kriterier for en inkluderende skole og at opplevelseskriteriene er de avgjørende. Det er disse kriteriene som vil være i fokus i den undersøkelsen som er rapportert nedenfor. Den bygger på at det er mulig å måle (registrere) grader av trivsel, motivasjon, følelse av tilhørighet og andre opplevelsesdimensjoner. Selv om det ikke kan etableres absolutte grenseverdier, vil det være mulig å tegne et røft situasjonsbilde. Men langt viktigere, gjennom å registrere *grader* av trivsel og andre opplevelsesdimensjoner, blir det mulig å sammenligne elevenes opplevelse av skolen, for ulike skoler, ulike klassetrinn eller for ulike elevgrupper. Ett krav til en inkluderende skole kan være at elevenes opplevelse av skolen, motivasjon, følelse av tilhørighet, trivsel osv. ikke varierer systematisk og dramatisk fra elevgruppe til elevgruppe, for eksempel etter elevenes prestasjonsnivå. I en inkluderende skole må en kunne kreve at elever med «særskilte behov» som gruppe har noenlunde samme motivasjon, trivsel, følelse av tilhørighet osv. som andre elever. Vi vil framheve det som et av de viktigste kjennetegnene ved en inkluderende skole.

Problemstilling

Drøftingen ovenfor leder fram til problemstillingen for den undersøkelsen som skal rapporteres her:

Varierer opplevelseskriteriene (elevenes opplevelse av ulike aspekter ved skolen) systematisk med prestasjonsnivået til elevene?

Metode og datagrunnlag

Den undersøkelsen som presenteres her, baserer seg på data fra «Elevinspektørene» i 2005. Elevinspektørene er en nettbasert undersøkelse der elevene kan vurdere skolen og gi til kjenne hvordan de opplever skolen. Gjennom denne undersøkelsen får vi derfor svar på enkelte av de områdene som hører til det vi ovenfor betegnet som opplevelseskriterier. Undersøkelsen er obligatorisk for elever i 7. og 10. trinn i grunnskolen og for elever på grunnkurs i videregående skole. For øvrige trinn er undersøkelsen frivillig.

Men i skolen, slik vi kjenner den, er undervisningen alltid best tilpasset de elevene som faglig sett er middels og noe over middels.

Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden 15. januar og 1. mai 2005. Undersøkelsen ble gjennomført ved at hver elev fikk oppgitt et brukernavn som de brukte for å logge seg på spørreskjemaet. Når eleven hadde fylt ut hele skjemaet, ble brukernavnet slettet, slik at det ikke var mulig å finne tilbake til den enkelte avsender. Elevene var derved sikret anonymitet, noe som er viktig med tanke på troverdigheten av svarene.

Fokuset i denne artikkelen er om elevenes opplevelse av skolen varierer systematisk med prestasjonsnivået til elevene. Særlig interesse hadde det om de faglig svakeste elevene, men også de aller sterkeste elevene, opplevde skolen annerledes enn andre elever. For å analysere dette, ble elevene delt i fem grupper etter karakternivå (se nedenfor).

UTVALG OG GENERALISERING

Det elektroniske spørreskjemaet ble besvart av 236.438 elever. Denne artikkelen er basert på analyse av elever i ungdomsskolen og i videregående skole. Fra disse to elevgruppene kom det inn svar fra 171.195 elever. Svarprosenten for 10. trinn og for grunnkurs i videregående skole, hvor undersøkelsen var obligatorisk, var henholdsvis 71 % og 74 %. En del av frafallet skyldes datatekniske problemer. Det er derfor ingen grunn til å tvile på at svarene er representative for elever på 10. trinn og på grunnkurs.

Svarprosenten på andre trinn, der deltakelsen var frivillig, var langt lavere. På 8. trinn, 9. trinn, VK1 og VK2 var svarprosenten henholdsvis 29 %, 26 %, 47 % og 36 %. Isolert betraktet er svarprosenten her så lav at det ville vært betenkelig å trekke generelle slutninger om disse klassetrinnene. For å unngå denne usikkerheten, ble alle analysene utført for hvert enkelt klassetrinn, selv om det ikke rapporteres i denne artikkelen. Det viste at tendensene var de samme for alle tre trinn i ungdomsskolen og for alle tre trinn i videregående skole. Med andre ord, det ble ikke funnet andre tendenser på klassetrinn der undersøkelsen var frivillig og svarprosenten var lav, enn på trinn der undersøkelsen var obligatorisk, og svarprosenten var høy. Det ble derfor besluttet å presentere resultatene samlet for elevene i ungdomsskolen og tilsvarende for elevene i videregående skole.

Det spørsmålet som er reist i denne artikkelen, er som nevnt om elevenes opplevelse av skolen varierer systematisk med prestasjonsnivået til elevene. Slike analyser bød på et nytt problem. Analysene måtte baseres på selvrapporterte karakterer. Her ligger det en potensiell feilkilde, men det er ingen grunn til å tro at mulige feilopplysninger vil være systematiske eller at de vil føre til systematiske feil når det gjelder sammenhenger mellom elevenes karakterer og deres opplevelse av skolen. Spørsmålene om karakterer var imidlertid frivillig, og bare 31.306 elever rapporterte karakterer. Dette utgjorde 18,3 % av alle besvarte skjemaer i ungdomsskolen og videregående skole. Et viktig spørsmål er derfor om utvalget av elever som besvarte spørsmål om karakterer er selektivt, og om det begrenser muligheten til å trekke generelle slutninger om hvordan elever med ulikt prestasjonsnivå opplever skolen.

To forhold taler for at resultatene viser generelle tendenser. For det første var det ingen store forskjeller mellom de elevene som oppga karakterer og de som ikke gjorde det når det gjelder svarfordelingen på spørsmål om hvordan de opplever skolen. Likevel finnes det nyanseforskjeller og de generelle svarfordelingene kan best studeres ved å se på hele utvalget. Hovedinteressen i denne artikkelen er imidlertid ikke rettet mot hvordan elevene opplever skolen generelt, men mot mulige *forskjeller* i opplevelse av skolen hos elever med ulike karakternivå. Det viktigste spørsmålet er om skolen oppleves mer negativt av elever med lavt prestasjonsnivå enn av andre elever. For at generelle konklusjoner om slike forskjeller ikke skulle kunne trekkes, ville det kreve at det i den laveste prestasjonsgruppen er de elevene som opplever skolen mest negativt som oppgir sine karakterer, mens det blant

elever med høyere prestasjonsnivå er de som opplever skolen mest positivt som oppgir sine karakterer. Det er ingen rimelig grunn til å tro at det er slik.

For ytterligere å teste dette, ble det analysert to kontrollspørsmål som ikke handlet om elevenes opplevelse av sin personlige situasjon på skolen, men om skolen og lærerne mer generelt. Disse kontrollspørsmålene indikerte at de elevene som var svakest faglig ikke i sin alminnelighet vurderte skolen mer negativt enn andre elever og at denne elevgruppen ikke var «ute etter» å framstille skolen i et negativt lys (se beskrivelse av kontrollspørsmål under «Resultater»).

Resultatene bør likevel tolkes med en viss forsiktighet. For det første vil de generelle svarfordelingene ikke eksakt tilsvare svarfordelingene i hele utvalget. For det andre bør det ikke legges for stor vekt på marginale forskjeller mellom grupper av elever. På den annen side vil store og systematiske forskjeller i opplevelse av skolen mellom grupper av elever som har ulike karakterer, med stor sannsynlighet vise generelle tendenser i norsk skole, i særlig grad der de samme systematiske forskjellene kan påvises både i ungdomsskolen og i videregående skole.

KLASSIFISERING ETTER KARAKTERNIVÅ

Karakterene som elevene oppga gjaldt fagene matematikk, norsk skriftlig, engelsk, samfunnsfag og naturfag i forrige termin. Karakterene i disse fem fagene ble først summert til en sumskåre. Deretter ble elevene delt i fem grupper etter karakternivå. I karaktergruppe 1 (laveste karakternivå) ble det tilstrebet å plassere ca. 7,5 % av elevene, det vil si de 7 % av elevene som hadde den laveste sumskåren. I de neste gruppene var intensjonen å plassere omkring 13 % (under middels), 50 % (middels), 20 % (over middels) og 10 % (høyt). Dette ble gjort for ungdomsskolen og videregående skole hver for seg, fordi karakternivået var betydelig lavere i videregående skole enn i ungdomsskolen.

Prosentandelene elever i gruppene var ikke symmetrisk. Grunnen til det var at det var ønskelig å velge relativt små grupper på de to laveste nivåene og på det høyeste nivået. På det aller laveste nivået ville det gi en gruppe som langt på vei tilsvare de elevene som tradisjonelt har fått spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Tabell 1 viser både antall elever og prosentandelen elever i hver gruppe. Det framgår av tabellen at det ikke var mulig å dele elevene i grupper som eksakt hadde de prosentandelene som ble tilstrebet.

Skoleslag	Karakternivå					Totalt
	Lavt	Under middels	Middels	Over middels	Høyt	
Ungdomsskolen						
Antall	1768	3217	11755	4689	2214	23643
Prosent	7,5 %	13,6 %	49,7 %	19,8 %	9,4 %	100 %
Videregående skole						
Antall	557	934	3740	1615	817	7663
Prosent	7,3 %	12,2 %	48,80 %	21,1 %	10,7 %	100 %

TABELL 1
Antall elever i hver karaktergruppe

OPPLEVELSESKRITERIER

Spørreskjemaet inneholdt 11 spørsmål som egnet seg som mål på elevenes opplevelse av skolen, og som derved passet som indikatorer på opplevelseskriterier. Disse spørsmålene kunne klassifiseres i fire kategorier: (a) elevenes opplevelse av om undervisningen og

arbeidsoppgavene var tilpasset deres faglige nivå, (b) elevenes motivasjon for faglig arbeid, (c) elevenes opplevelse av å være sosialt inkludert og (d) elevenes opplevelse av å bli behandlet med respekt av lærerne. Spørsmålene i hver av disse kategoriene er vist i tabell 2.

Opplevelseskategorier og spørsmål/påstander	Svaralternativer
Elevenes opplevelse av at undervisningen og arbeidsoppgavene var tilpasset deres faglige nivå Jeg mener at undervisningen/opplæringen er tilpasset mitt faglige nivå.	Helt uenig – delvis uenig – delvis enig – helt enig
Elevenes motivasjon for faglig arbeid Er du interessert i å lære på skolen? Trives du med skolearbeidet? Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.	Ikke i noe fag – i noen fag – i mange fag – i de fleste fag Ikke i det hele tatt – i mindre grad – i noen grad – i stor grad Uenig – litt uenig – litt enig – enig
Elevenes opplevelse av å være sosialt inkludert Har du venner på skolen? Trives du sammen med medelevene dine? Skolen min er et sted hvor jeg føler meg ensom. Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til. Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg blir holdt utenfor.	Ingen – en – flere – mange Ikke i det hele tatt – i mindre grad – i noen grad – i stor grad Uenig – litt uenig – litt enig – enig Uenig – litt uenig – litt enig – enig Uenig – litt uenig – litt enig – enig
Elevenes opplevelse av å bli behandlet med respekt av lærerne Blir du behandlet høflig og med respekt av lærerne på skolen? Har du lærere som tar deg på alvor?	Ikke i det hele tatt – i mindre grad – i noen grad – i stor grad Ikke i det hele tatt – i mindre grad – i noen grad – i stor grad

TABELL 2
Spørsmål som viser elevenes opplevelse av skolen

PRESENTASJON OG TOLKING AV RESULTATENE

Resultatene er presentert som enkle frekvenstabeller. I tabellene er resultatene for ungdomsskolen og videregående skole presentert hver for seg. For hvert spørsmål viser tabellene prosentandelen elever i hver karaktergruppe som indikerer *negativ* opplevelse av skolen. Som eksempel kan vi se på trivsel med skolearbeid hos elever i videregående skole (tabell 5, spørsmål nr. 2). Tabellen viser prosentandelene av

elever i hver karaktergruppe som indikerer lav trivsel. Kriteriet på lav trivsel er presentert i tabellen, i dette tilfelle at elevene på spørsmål om trivsel med skolearbeidet svarte at de ikke trives i det hele tatt eller i mindre grad. Blant de elevene som hadde middels karakternivå på videregående skole, ga 6,8 % ett av disse svarene (se tabell 5). Det betyr at 93,2 % i denne karaktergruppen ga svar som indikerte høy trivsel, men for å forenkle tabellene er det ikke vist.

Tabellene gir grunnlag for å sammenligne prosentandelene som gir lave vurderinger, for eksempel som indikerer lav trivsel, hos elever med forskjellig prestasjonsnivå. Tradisjonelt benyttes det signifikanstesting ved slike sammenligninger. Hensikten med signifikanstesting er å få et bilde av hvor sikker en kan være på at de forskjellene en finner er reelle. Slike signifikanstester presenteres ikke her. Med så store utvalg som Elevinspektørene representerer og med så store forskjeller som vi finner, har det ingen hensikt. Alle forskjeller vi finner, er signifikante.

Resultater

ELEVENES OPPLEVELSE AV AT UNDERVISNINGEN VAR TILPASSET DERES FAGLIGE NIVÅ

Tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger og behov er en forutsetning for en inkluderende skole (Haug, 2004). Innledningsvis har vi sett at St.meld. nr. 30 i all hovedsak knytter betegnelser som inkluderende skole og inkluderende opplæring til begrepet tilpasset opplæring. Dette representerer en innsnevring av inkluderingsbegrepet og kan leses som at det settes likhetstegn mellom inkludering og tilpasset undervisning. Selv om inkluderingsbegrepet rommer langt mer enn en faglig tilpassing av undervisningen, vil gjennomføringen av en inkluderende skole stå og falle med om skolen lykkes med å gi en opplæring som er tilpasset den enkelte elev (Skaalvik, 2004).

Elevinspektørene måler ikke graden av tilpassing av undervisningen og noen entydig målestokk på dette finnes ikke. Elevinspektørene måler derimot elevenes *følelse* eller *opplevelse* av å få en undervisning som er tilpasset sine behov og forutsetninger (se tabell 2).

Tabell 3 viser prosentandelen elever i hver karaktergruppe som opplever at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå (sier seg helt eller delvis uenig i at undervisningen er tilpasset deres nivå). I ungdomsskolen føler 30,1 % av elevene at undervisningen ikke

er tilpasset deres nivå, mens den tilsvarende andelen i videregående skole er 39,6. Det kan derved se ut til at grunnskolen (her ungdomsskolen) har større evne og vilje til å tilpasse undervisningen til elevenes behov enn den videregående skolen har. Sannsynligvis har de også en sterkere tradisjon for dette.

Her er vi imidlertid mer opptatt av om det er forskjeller mellom elevenes vurderinger avhengig av deres faglige nivå. Tabell 3 viser at forskjellen mellom elever med ulikt prestasjonsnivå er dramatisk. I den relativt lille gruppen på ca. 7 % av elevene, som har det laveste prestasjonsnivået, opplever 55 % i ungdomsskolen og 70,9 % i videregående skole at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå. Sammenligner vi med elever med middels prestasjonsnivå, ser vi store forskjeller. I denne gruppen er det henholdsvis 27,8 % og 36,5 % som føler at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå.

Mer generelt viser resultatene at elevenes følelse av at undervisningen er tilpasset deres nivå øker med økende prestasjonsnivå, fra det laveste nivået til elever som presterer over middels. Vi ser deretter en noe lavere følelse av at undervisningen er tilpasset blant elever på det høyeste prestasjonsnivået.

Resultatene vitner om at undervisningen er best tilpasset elever med middels og over middels prestasjonsnivå, mens den er lite tilpasset elever med under middels evne- eller prestasjonsnivå. Jo lavere prestasjonsnivået er, jo mindre er undervisningen tilpasset elevenes behov. Samtidig ser vi en noe svakere tendens til at også de elevene som gjør det aller best, tenderer til å oppleve undervisningen som mindre godt tilpasset enn elever som ligger over middels i prestasjonsnivå.

Resultatene som er vist i tabell 3 vitner om at en av de viktigste forutsetningene for å utvikle en inkluderende skole ikke er til stede.

ELEVENES MOTIVASJON FOR FAGLIG ARBEID

Som vist i tabell 2, ble det brukt tre indikatorer på motivasjon: interesse for å lære på skolen, trivsel med skolearbeid og innsats. Kriteriet for lav interesse var at

TABELL 3

Prosentandel elever i hver karaktergruppe som opplever at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå (kriterium: «helt uenig» eller «delvis uenig» i at «undervisningen er tilpasset mitt faglige nivå»).

Skoleslag	Karakternivå				
	Lavt	Under middels	Middels	Over middels	Høyt
Ungdomsskolen	55,0	40,2	27,8	21,4	26,5
Videregående skole	70,9	56,0	36,5	27,9	37,5

elevene svarte at de ikke var interessert i å lære i noen fag eller bare i noen få fag. Kriteriet som ble satt for lav trivsel med skolearbeid var at elevene på spørsmål om trivsel med skolearbeidet svarte at de ikke trivdes med skolearbeid i det hele tatt eller i mindre grad. Lav innsats ble indikert ved at elevene sa seg «uenig» eller «litt uenig» i en påstand om at de jobbet så hardt de kunne med skolefagene.

Tabell 4 viser at mønsteret i svarfordelingen var svært likt på de tre spørsmålene om motivasjon. Jo lavere karakternivå elevene hadde, jo mindre motiverte var de for skolearbeid. Forskjellene mellom gruppene var meget store. I den gruppen som hadde det laveste prestasjonsnivået, indikerte mellom 40 % og 50 % lav motivasjon (lav interesse, lav trivsel med skolearbeidet og lav innsats). Blant elever med middels prestasjonsnivå, ble lav motivasjon indikert av ca. 20 % av elevene i ungdomsskolen og mellom 20 % og 30 % av elevene i videregående skole, avhengig av hvordan lav motivasjon ble indikert. Blant elever med høyt prestasjonsnivå indikerte mellom 10 og 15 prosent av elevene i ungdomsskolen at de var lite motivert for skolearbeid. I denne gruppen fant vi imidlertid noe lavere motivasjon i videregående skole.

Resultatene vitner om at motivasjonen for skolearbeid synker systematisk og sterkt med synkende prestasjonsnivå (karakternivå). Blant de elevene som har de svakeste prestasjonene, ga nesten halvparten av elevene uttrykk for lav interesse, lav trivsel og lav innsats. Det er ikke unaturlig at elever som sliter faglig og har problemer med læring av skolefag, mister motivasjonen eller ikke utvikler motivasjon for dette

arbeidet. Samtidig tolker vi den lave motivasjonen i denne gruppen som en konsekvens av mangelen på tilpassing av undervisningen (se ovenfor). Mangelen på tilpassing fører til at denne elevgruppen i større grad enn andre elever arbeider med lærestoff og oppgaver som de ikke mestrer, at de får få mestringserfaringer i skolen og at de har lave forventninger om å mestre det faglige arbeidet. Forskningen viser at lave forventninger om mestring (lav «self-efficacy») vil ha store konsekvenser for elevenes motivasjon (Bandura, 1997).

Strukturer og prosesser er nødvendige for å utvikle en inkluderende skole, men det er hvordan elevene har det i skolen som viser hvor inkluderende den har blitt.

I videregående skole finner vi også en svak, men systematisk tendens til at motivasjonen er noe svakere for de elevene som gjør det aller best sammenlignet med elever i gruppen «over middels». Også dette kan tolkes som en konsekvens av mangelen på tilpassing av undervisningen, som vil resultere i at de aller flinkeste elevene ikke får adekvate utfordringer i skolen.

ELEVENES OPPLEVELSE AV Å VÆRE SOSIALT INKLUDERT
Blant de viktigste opplevelseskriteriene for en inkluderende skole må vi regne hvordan elevene opplever sin sosiale situasjon på skolen. Vi refererte ovenfor til at

Indikasjoner på motivasjon og skoleslag	Karakternivå				
	Lavt	Under middels	Middels	Over middels	Høyt
Lav interesse (ikke interessert i å lære i noen fag eller bare i noen få fag)					
Ungdomsskolen	47,8	31,9	19,2	11,2	11,5
Videregående skole	41,4	27,9	19,7	12,7	17,8
Lav trivsel (trives «ikke i det hele tatt» eller «i mindre grad» med skolearbeid)					
Ungdomsskolen	44,3	29,3	18,7	12,1	15,6
Videregående skole	48,2	34,7	24,3	19,0	23,0
Lav innsats («uenig» eller «litt uenig» i at «når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan»)					
Ungdomsskolen	39,4	27,7	19,3	14,4	14,5
Videregående skole	43,3	33,7	30,8	24,0	27,1

TABELL 4
Prosentandel elever i hver karaktergruppe som indikerer lav motivasjon for skolearbeid (lav interesse for å lære på skolen, lav trivsel med skolearbeid og lav innsats).

OECD legger avgjørende vekt på den sosiale interaksjonen mellom elevene og at Peder Haug pekte på ekte deltaking og sosial gevinst som utfordringer. Betydningen av elevenes sosiale situasjon på skolen kan illustreres gjennom teori om påvirkning og utvikling av selvoppfatning. En av de sentrale kildene til selvoppfatning, er hvordan en oppfatter at en blir vurdert av andre (Mead, 1974; Rosenberg, 1979).

Fra Elevinspektørene hentet vi fem spørsmål og påstander som viste elevenes opplevelse av å være inkludert i det sosiale miljøet på skolen (se tabell 2). Tabell 5 viser prosentandelen i hver karaktergruppe som på hvert av de fem spørsmålene indikerte lav grad av sosial inkludering. Prosentandelene som indikerte lav grad av sosial inkludering varierte sterkt fra spørsmål til spørsmål. Det skyldes dels at spørsmålene rommet ulike typer av indikasjoner på sosial inkludering. Dels skyldes det også at svaralternativene på spørsmålene var ganske ulike og at det ble satt ulike kriterier for hva som ble regnes som indikasjon på lav

sosial inkludering. Prosentandelene for ulike spørsmål kan derfor ikke sammenlignes.

Det som har interesse i denne sammenhengen, er sammenligningen mellom de ulike karaktergruppene. En slik sammenligning viser en generell tendens til at andelen elever som ikke føler seg sosialt inkludert, øker etter som prestasjonsnivået synker. Denne tendensen framgår av alle seks indikatorene. Forskjellene må karakteriseres som store og gjelder både i ungdomsskolen og videregående skole. Samtidig ser vi en tendens til at de elevene som gjør det aller best på skolen også er mindre sosialt inkludert enn elever som presterer over middels. I videregående skole er denne tendensen særdeles sterk og på noen indikatorer ser vi en tendens til lavere sosial inkludering av elevene i den høyeste enn i den laveste prestasjonsgruppen.

Noen av resultatene kan trenge en mer spesifikk kommentar. Resultatene viser at det er få elever i den norske skolen som føler at de ikke har noen venner på skolen. Blant de elevene som har de største faglige

TABELL 5
Prosentandel elever i hver karaktergruppe som indikerer liten grad av sosial inkludering på skolen (mangler venner på skolen, trives dårlig sammen med medelevene, føler seg ensomme, føler at de ikke hører til, føler at de blir holdt utenfor).

Indikasjoner på motivasjon og skoleslag	Karakternivå				
	Lavt	Under middels	Middels	Over middels	Høyt
Lav interesse Mangler venner (har «ingen» venner på skolen)					
Ungdomsskolen	3,7	1,1	0,8	0,7	2,0
Videregående skole	11,7	4,0	1,9	1,6	9,4
Trives dårlig sammen med medelever (trives «ikke i det hele tatt» eller «i mindre grad trives»)					
Ungdomsskolen	13,9	6,4	3,8	2,9	4,8
Videregående skole	21,6	12,0	6,8	4,3	13,4
Ensom («litt enig» eller «enig» i at «skolen er et sted hvor jeg føler meg ensom»)					
Ungdomsskolen	21,8	13,8	9,9	7,9	11,1
Videregående skole	24,8	16,7	13,9	11,2	27,9
Hører ikke til («uenig» eller «litt uenig» i at «skolen er et sted hvor jeg føler at jeg hører til»)					
Ungdomsskolen	36,3	22,7	16,2	10,8	12,0
Videregående skole	40,0	33,3	19,6	13,8	25,5
Holdes utenfor («enig» eller «litt enig» i at «skolen er et sted hvor jeg føler at jeg blir holdt utenfor»)					
Ungdomsskolen	21,6	14,1	9,8	7,4	10,1
Videregående skole	19,1	17,3	11,7	8,8	23,1

problemene, var imidlertid andelen som ikke hadde noen venner, urovekkende stor, særlig i videregående skole (3,7 % i ungdomsskolen og 11,7 % i videregående skole). Andelen elever som ikke hadde venner på skolen var også høy blant de aller flinkeste elevene.

Når spørsmålet endres fra om elevene føler at de har venner på skolen til et direkte spørsmål om ensomhet, stiger prosentandelen som indikerer lav sosial inkludering. Det kan skyldes at kriteriene vi har satt for dette spørsmålet, er mindre strenge – å si seg enig eller litt enig i at en føler seg ensom på skolen. I alt sier 11,4 % av elevene i ungdomsskolen og 16 % i videregående skole at de føler seg ensomme. Igjen ser vi at den sosiale inkluderingen er svakere i videregående skole enn i ungdomsskolen. Følelsen av ensomhet var imidlertid langt mer utbredt blant de faglig svakeste elevene; over 20 % både i ungdomsskolen og i videregående skole. Det samme gjaldt for de aller flinkeste elevene i videregående skole. Ser vi på om elevene trives sammen med medelevene, på følelse av å høre til og på følelse av å bli holdt utenfor, finner vi de samme tendensene.

Resultatene viser at hvis vi vurderer skolen ut fra elevenes opplevelse av den sosiale situasjonen på skolen, må vi konkludere med at vi står langt fra målet om en inkluderende skole.

ELEVENES OPPLEVELSE AV Å BLI BEHANDLET MED RESPEKT AV LÆRERNE

Et kjennetegn på en inkluderende skole er at alle røster skal bli hørt, at elevene blir møtt med høflighet og respekt og at alle parter blir tatt på alvor. Haug (2004) knytter dette til de demokratiske verdiene som en inkluderende skole må bygge på. Også her er det nærliggende å ta utgangspunkt i elevenes selvoppfatning og at denne dannes og endres som en følge av hvordan elevene opplever å bli vurdert og verdsatt

av signifikante andre. For de fleste elevene er lærerne signifikante andre. At elevene blir møtt med høflighet og respekt og at de blir tatt på alvor blir derfor også et kriterium på en inkluderende skole.

To av spørsmålene i Elevinspektørene fokuserte på om elevene følte at de ble møtt med høflighet og respekt og tatt på alvor av lærerne (se tabell 2). Tabell 6 viser prosentandelen av elever i hver karaktergruppe som ikke følte det slik. Kriteriet var at de svarte «ikke i det hele tatt» eller «i mindre grad». Resultatet viser den samme tendensen som for spørsmål om sosial inkludering. Jo lavere prestasjonsnivå elevene hadde, i jo mindre grad følte de at de ble møtt med høflighet og respekt og at de ble tatt på alvor av lærerne. Tabell 6 viser et særlig markert skille mellom gruppen «under middels» og «lavt» prestasjonsnivå. Det betyr at det i særlig grad er elever med store faglige problemer som opplever å ikke bli møtt med respekt. Tendensen til dette var også klart sterkere i videregående skole enn i ungdomsskolen.

Både i ungdomsskolen og i videregående skole var det også en klar tendens til at de elevene som faglig var aller sterkest, i større grad enn elever som var over middels, følte at de ikke ble møtt med respekt.

Disse resultatene kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av mangel på tilpassing av undervisningen. Manglende tilpassing av undervisningen kan forstås som at elevene ikke blir tatt på alvor og at de ikke møtes med respekt. Nå kan det være ulike grunner til at undervisningen ikke er tilpasset alle elevene, men for elevene selv kan mangel på tilpassing, uansett årsak, kunne føles som mangel på respekt og at de ikke tas på alvor. Denne tolkingen støttes av data-materialet, som viser en sterk generell sammenheng mellom elevenes oppfatning av undervisningen som godt eller dårlig tilpasset deres nivå og følelse av å bli møtt med respekt og tatt på alvor.

Vurderinger og skoleslag	Karakternivå				
	Lavt	Under middels	Middels	Over middels	Høyt
Blir ikke behandlet høflig og med respekt («ikke i det hele tatt» eller «i mindre grad»)					
Ungdomsskolen	12,1	5,7	3,3	2,2	5,4
Videregående skole	20,8	8,3	4,2	1,9	13,7
Blir ikke tatt på alvor («ikke i det hele tatt» eller «i mindre grad»)					
Ungdomsskolen	23,1	19,3	12,9	8,8	7,8
Videregående skole	28,3	23,4	15,3	10,0	13,7

TABELL 6
Prosentandel elever i hver karaktergruppe som opplever å bli behandlet respektløst eller ikke bli tatt på alvor av lærerne.

SVAR PÅ TRE KONTROLLSPØRSMÅL

De resultatene vi har presentert ovenfor er dramatiske og konsistente. De viser at elevenes opplevelse av tilpassing, motivasjon, sosial inkludering og hvordan de blir møtt av lærerne, varierer sterkt med deres prestasjonsnivå. Det er de elevene som har de største faglige problemene, men også de aller beste elevene vurdert ut fra karakterene, som opplever skolen mest negativt på disse områdene. Vi har derfor gjentatte ganger konkludert med at vi står langt fra målet om en inkluderende skole.

Det spørsmålet en nå kan reise, er om det blant de faglig svakeste elevene var de som stilte seg mest negativt til skolen, som oppga sine karakterer. Det samme spørsmålet kan stilles om de beste elevene. Videre kan vi spørre om disse elevene har «vært ute etter» å framstille skolen negativt, i alle fall i større grad enn andre elever. Vi ser ikke noen grunn til å tro at det er slik, men for å få en kontroll på dette, analyserte vi også svarfordelingen på to *generelle* spørsmål om skolen. Med generelle spørsmål mener vi her at spørsmålene ikke gjaldt den enkelte elevs situasjon

i skolen. Spørsmålene var: «Er elevene med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde på skolen?», «Hører lærerne og rektor på elevrådet?» og «Er du fornøyd med følgende forhold på skolen – sanitære rom (dusj, toaletter osv.)?» Svaralternativene på spørsmålene var: «ikke i det hele tatt», «i mindre grad», «i noen grad» og «i stor grad».

Hensikten med å bruke disse kontrollspørsmålene, var som nevnt å se om de elevene som hadde det laveste og det høyeste prestasjonsnivået oppfattet eller framstilte generelle forhold ved skolen mer negativt enn andre elever. Svarfordelingene, som er vist i tabell 7, viser bare små forskjeller mellom gruppene. Forskjellene peker ikke systematisk i noen bestemt retning og er langt mindre enn forskjellene i elevenes vurdering av sin egen situasjon på skolen. Det er derfor liten grunn til å frykte at frivilligheten når det gjelder å oppgi karakterer har ført til et selektivt utvalg av de faglig svakeste og de faglig sterkeste elevene, og at disse elevene har ønsket å gi et særlig negativt bilde av skolen.

TABELL 7
Prosentandel elever i hver karaktergruppe som oppfatter at elevene i liten grad får være med å bestemme hvilke regler som skal gjelde på skolen, at lærerne og rektor ikke hører på elevrådet, og som er misfornøyd med de sanitære forholdene på skolen.

Vurderinger og skoleslag	Karakternivå				
	Lavt	Under middels	Middels	Over middels	Høyt
Elevene får i liten grad være med å bestemme regler («ikke i det hele tatt» eller «i mindre grad»)					
Ungdomsskolen	26,8	29,8	31,8	35,5	35,0
Videregående skole	27,1	32,8	34,9	34,5	23,6
Lærerne og rektor hører ikke på elevrådet («ikke i det hele tatt»)					
Ungdomsskolen	19,3	17,2	17,1	17,4	19,2
Videregående skole	25,0	23,3	18,2	17,3	20,0
Misfornøyd med sanitære forhold («Ikke fornøyd i det hele tatt»)					
Ungdomsskolen	37,6	35,3	31,7	30,5	30,5
Videregående skole	30,4	22,2	20,7	17,9	30,9

Drofting

Inkluderingsperspektivet har vært viet stor oppmerksomhet i den pedagogiske litteraturen de senere årene. Denne litteraturen har hovedsakelig hatt et ideologisk utgangspunkt. Den har vært opptatt av målsettinger, rettigheter, demokrati, holdninger, rettferdighet og samfunnsutvikling. I mindre grad har den vært

opptatt av konkretiseringer, begrepsavklaring, praktisk gjennomføring og kriterier for en inkluderende skole. I grove trekk kan vi skille mellom inkludering på det ideologiske planet og på praksisplanet. Mens inkludering på det ideologiske planet i stor grad handler om menneskesyn, verdier, holdninger og perspektiver på hva slags samfunn vi vil ha, og leder fram til målset-

tinger og rettigheter, er inkludering på praksisplanet mer et spørsmål om kognitive, sosiale og emosjonelle prosesser i skolehverdagen. Mens de ideologiske perspektivene, i særlig grad målsettinger og rettigheter, kan gjøres til gjenstand for politiske vedtak, kan kognitive, sosiale og emosjonelle prosesser i skolehverdagen i mindre grad styres gjennom politiske vedtak. Mobbing kan tjene som eksempel på det siste. En kan vedta at det skal settes i verk en kampanje mot mobbing. Men en kan ikke fjerne mobbing gjennom politiske vedtak. Reduksjon av mobbing kan bare oppnås gjennom vedvarende praktisk pedagogisk arbeid.

Innledningsvis etablerte vi fire ulike typer av kriterier (kjennetegn) på en inkluderende skole: *rammekriterier, prosesskriterier, læringskriterier og opplevelseskriterier*. Rammekriteriene hører delvis hjemme på det ideologiske planet og kan langt på vei styres politisk, gjennom vedtak og bevilgninger. Læringskriterier og opplevelseskriterier, og til en viss grad prosesskriterier, hører derimot hjemme på praksisplanet, og kan ikke uten videre styres eller endres gjennom vedtak. Ingen av disse kriteriene er eksakte og objektive kriterier, men angir områder som skolen kan vurderes på. Vurderingene vil alltid bli skjønnsmessige.

I denne artikkelen har vi analysert empiriske mål på ett av de nevnte kriteriene; hvordan elevene opplever skolen. Ved å bruke data fra Elevinspektørene, har vi sett på fire områder av elevenes opplevelse av skolen. Vi må ta forbehold om at elevenes opplevelse av skolen ikke er det eneste kriteriet på en inkluderende skole. Vi mener imidlertid at det er et avgjørende kriterium.

Innenfor hvert av de fire områdene har vi sammenlignet grupper av elever med ulikt prestasjonsnivå. Vi har vært særlig opptatt av de elevene som har de største faglige problemene, men også av de faglig sterkeste elevene. Grunnen til dette er at selv om inkludering gjelder alle elevene i skolen, er det de elevene som skiller seg sterkest ut som utgjør den største utfordringen. De elevene som skiller seg sterkest ut, kan derfor brukes som en målestokk på hvor langt vi har kommet mot en inkluderende skole. I en inkluderende skole må vi forvente at disse elevene ikke skal vurdere sin egen situasjon på skolen systematisk mer negativt enn andre elever.

Elever kan skille seg ut på ulike måter og de kan ha ulike funksjonshemninger. De opplysninger vi hadde tilgang til gjennom Elevinspektørene, var elevenes prestasjonsnivå. Elever i den laveste prestasjonsgruppen kan som gruppe betegnes som elever med lærevansker. I denne gruppen vil det være elever med ulike funksjonshemninger, uten at datagrunnlaget gir mulighet

til å analysere dette nærmere. Elever i den sterkeste prestasjonsgruppen vil være elever med gode teoretiske evner og med stor arbeidsinnsats på skolen.

HOVEDRESULTATER

I denne undersøkelsen har vi sett på fire områder av elevenes opplevelse av skolen: (a) i hvilken grad elevene opplever at undervisningen er tilpasset deres nivå ², (b) elevenes motivasjon for det faglige arbeidet, (c) elevenes opplevelse av å være sosialt inkludert og (d) elevenes opplevelse av å bli behandlet med respekt av lærerne. På alle disse områdene fant vi systematiske sammenhenger mellom elevenes vurdering av egen situasjon og deres prestasjonsnivå. Jo lavere prestasjonene var, jo mer indikerte elevenes vurderinger at de ikke var godt faglig og sosialt inkludert i skolemiljøet. Forskjellene mellom gruppene var store og systematiske. En gjennomgående tendens var også at den største forskjellen mellom gruppene ble funnet mellom den aller svakeste gruppen og gruppen som presterte under middels. I den svakeste prestasjonsgruppen opplevde over halvparten av elevene (71 % i videregående skole) at undervisningen ikke var tilpasset deres faglige nivå. I denne gruppen fant vi også svakere motivasjon, lavere sosial inkludering og svakere følelse av å bli tatt på alvor og behandlet med respekt av lærerne. Den lave sosiale inkluderingen viste seg på ulike måter, som sterkere følelse av å mangle venner, større opplevelse av ensomhet, lavere trivsel og en mer utbredt følelse av å ikke høre til.

Den aller sterkeste prestasjonsgruppen, særlig i videregående skole, utgjorde et unntak fra den systematiske tendensen til at elevene vurderte sin skolesituasjon mer negativt jo lavere prestasjonsnivå de hadde. På flere områder vurderte de flinkeste elevene sin skolesituasjon mer negativt enn elever med over middels prestasjonsnivå. Sammenlignet med den nest høyeste prestasjonsgruppen, vurderte de undervisningen som mindre tilpasset sitt faglige nivå. Samtidig følte de i mindre grad enn sammenligningsgruppen at de ble tatt på alvor av lærerne. Disse forskjellene var likevel ikke store i ungdomsskolen, men var betydelige i videregående skole.

Mer dramatiske forskjeller ble funnet når det gjaldt indikatorene på sosial inkludering. På flere av disse (mangle venner, følelse av ensomhet og følelse av å ikke høre til) var det i videregående skole liten forskjell mellom den aller svakeste og den aller sterkeste prestasjonsgruppen.

Oppsummert må vi konkludere med at de elevene som skiller seg sterkest ut faglig, på en rekke indika-

torer opplever skolen som mindre inkluderende enn andre elever. Dette gjelder både elevenes opplevelse av den faglige undervisningen og den sosiale situasjonen på skolen. Forskjellene er til dels meget store.

REFLEKSJONER

Resultatet vitner dels om at skolen ikke makter å ivareta den variasjonen og det mangfoldet som følger av å ha en felles skole for alle elevene. Og dels vitner resultatene om et sosialt miljø med lav toleranse for variasjon og mangfold. En kan også spekulere på om resultatet avspeiler en kultur, særlig i videregående skole, som ikke stimulerer fremragende resultater og høy innsats.

Resultatene som gjelder tilpassing av undervisningen bekrefter tidligere forskningsresultater, som viser at undervisningen er preget av felles innhold og oppgaver med liten grad av differensiering (Haug, 2004; Klette, Grøver Aukrust, Hagtvatn og Hertzberg, 2003; Nilsen, 1993; Skaalvik og Fossen, 1995). Mens det er stor enighet om at skolen skal være for alle og stå for mangfold og variasjon (Haug, 2004; Solstad og Rønning, 2003) vitner resultatene som nevnt om at den fortsatt ikke evner å ivareta den variasjonen og det mangfoldet som følger av å ha en felles skole for alle elevene. Det faktum at vi har en felles skole for alle elevene, betyr derfor ikke at vi har en inkluderende skole.

De resultatene vi finner når det gjelder elevenes motivasjon og opplevelse av å bli tatt på alvor av lærerne, er klart relatert til deres opplevelse av om undervisningen er tilpasset deres nivå. Vår tolking av dette er at tilpassing av undervisningen er et nøkkelbegrep for å forstå elevenes opplevelse av skolesituasjonen. Både mangel på utfordringer og arbeid med oppgaver som en ikke har forutsetning for å mestre, svekker elevenes motivasjon og kan bli oppfattet som ikke å bli respektert og tatt på alvor.

Vi må likevel advare mot å trekke slutninger om lærerne som enkeltpersoner, selv om elevenes opplevelse av skolesituasjonen knyttes til de lærerne de har. Betydningen av en tilpasset undervisning har vært framhevet i lang tid og er ikke ukjent for lærerne. Problemet er snarere at lærerne ikke ser hvordan de skal gjennomføre en tilpasset undervisning med de ressursene som er til rådighet og med den spredningen i elevenes forutsetninger som særpreger den norske skolen (Skaalvik og Fossen, 1995). Arbeidet med tilpassing av undervisningen bør være en hovedoppgave i den videre skoleutviklingen. Dette arbeidet handler både om utvikling av metoder, større vekt på trening

i selvregulering og økt oppmerksomhet på ressurs-situasjonen i skolen. Skal undervisningen kunne ivareta den store spredningen mellom elevene, vil det kreve økte ressurser, blant annet i form av større lærertetthet. Men det er grenser for hvor stor lærertettheten kan bli. Derfor vil det også kreve at lærerne gjennom metodeutvikling og etterutdanning får økt sin kunnskap om hvordan de kan organisere og gjennomføre arbeidet for å ivareta variasjonen i elevenes behov. Derneft vil det kreve at elevene gis systematisk opplæring i selvregulering (se Pintrich, 2000; Skaalvik og Skaalvik, 2005; Zimmerman, 2000).

De sosiale aspektene ved inkludering utgjør en stor utfordring. I Rosenbergs (1977, 1979) termer kan skolen komme til å utgjøre en «dissonant kontekst» for de elevene som har de største faglige problemene. En person kan sies å være i en dissonant kontekst eller i et dissonant miljø når vedkommende skiller seg sterkt fra miljøet på en eller annen måte. Et miljø er ikke i seg selv en dissonant kontekst, men kan være det for personer som skiller seg sterkt fra miljøet. Rosenberg (1977) viser at en ofte vil føle seg annerledes, rar, utenfor, isolert eller føle at det er noe «feil» ved en selv når en er i en dissonant kontekst.

For di skolen er en prestasjonskontekst, kan denne konteksten bli dissonant, med de negative konsekvensene det kan ha, for elever som skiller seg sterkt ut med hensyn til prestasjoner. Dette representerer en stor utfordring for skolen. Hvis skolen ikke differensierer undervisningen, vil det bli svært synlig at noen elever skiller seg ut gjennom å ha store faglige problemer. Men også hvis undervisningen differensieres og tilpasses elevenes nivå, vil det bli synlig hvilke elever som har spesielle opplegg og arbeider på enklere eller lavere faglig nivå enn andre. Dette vil i særlig grad gjelde på skoler hvor «tilpassing» betyr å gi spesielle opplegg til elever med store faglige problemer, mens den øvrige undervisningen (for de øvrige elevene) består av felles undervisning, mål og innhold.

De negative konsekvensene av en dissonant kontekst for elever med faglige problemer kan derfor ikke unngås utelukkende gjennom en tilpassing som innebærer en faglig justering av den øvrige undervisningen for disse elevene. Skal slike konsekvenser unngås, må differensiering og tilpassing ses som allmenne eller ordinære tiltak, som gjelder alle elevene. Normen må bli at elever arbeider med ulike oppgaver, på ulike områder og på ulikt nivå. Vi vil betegne dette som en *radikal differensiering og tilpassing*. Det er når normen er at alle elever arbeider med det samme stoffet og på samme nivå, at tilpasset opplæring blir ensbetydende

med å skille seg ut.

Men selv om skolen lykkes i å gjennomføre en slik radikal tilpassing og differensiering, vil det alltid være synlig at noen elever skiller seg sterkt ut i faglig henseende, og at noen elever har behov for særskilt oppmerksomhet. Derfor er det like viktig å arbeide med det sosiale miljøet og med holdninger og verdier. Inkludering vil også kreve et kontinuerlig arbeid med det sosiale miljøet med vekt på fellesskap og aksept for forskjellighet.

Vi ser ingen motsetning mellom disse to målsetningene. Vi tror heller at en radikal differensiering vil lette arbeidet med å skape et inkluderende sosialt miljø. Skaalvik mfl. (2005) mener at høy grad av tilpassing og differensiering kan signalisere et inkluderende læringsmiljø hvor elevene er likeverdige og blir respektert, og at det i neste omgang kan ha positiv effekt på elevenes forhold til hverandre, som også blir preget av respekt, toleranse og sosial inkludering.

Men samtidig representerer en radikal differensiering og tilpassing en formidabel utfordring for skolen. Den har verken ressurser eller tradisjon for en slik pedagogikk. Den har heller ikke en læreplan og et vurderingssystem som inviterer til det. Skolen eller skoleverket står derfor ovenfor en utfordring som må tas alvorlig og som ikke kan utsettes. Det er gjennomført reformer som betyr at alle elevene går på samme skole – en skole som betegnes som inkluderende. Av det følger det en etisk forpliktelse til å sette alt inn på å skape en inkluderende skole. Det er et arbeid som vil kreve økte ressurser, og det er et arbeid som haster.

I dette arbeidet blir det viktig å skille mellom det ideologiske planet og praksisplanet (se ovenfor). En inkluderende skole kjennetegnes ikke bare gjennom målsettinger og rettigheter, men også gjennom om målsettingene blir nådd, gjennom det vi ovenfor betegnet som læringskriterier, prosesskriterier og oppleveleskriterier. Hvor langt vi når i retning av disse kriteriene avhenger av viljen til å følge opp ideologien med tilstrekkelige ressurser, men også av kontinuerlig og planmessig praktisk pedagogisk innsats, forskning og utviklingsarbeid.

Noter

¹ Elevinspektorene (nå betegnet som Elevundersøkelsen) finansieres av Utdanningsdirektoratet. En av forfatterne av denne artikkelen bidro med den generelle analysen av Elevinspektorene (se rapporten «Som elevene ser det»). Elevenes svar på fire av spørsmålene i Elevinspektorene inneholdt en kodingsfeil. Feilen ble rettet opp og rapporten ble korrigert. Ingen av spørsmålene som var feil kodet er brukt i denne artikkelen.

² Vi har tidligere omtalt tilpassing av undervisningen som et prosesskriterium (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I Elevinspektorene er det imidlertid *elevens oppfatning* av om undervisningen er tilpasset deres nivå som er registrert. Vi ser det derfor som et oppleveleskriterium.

Referanser

- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- DALEN, M.** (2004). Den inkluderende skolens dilemmaer. *Spesialpedagogikk*, 5, 12–15.
- HAUG, P.** (2004). Fins den spesialpedagogiske kompetansen der er brukt for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 5, 4–11.
- KLETTE, K., V. GRØVER AUKRUST, B. HAGTVET OG F. HERZBERG** (2003). *Synteserapport «Klasserommets praksisformer etter Reform 97»*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- MEAD, G. H.** (1974). *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Argos forlag.
- NILSEN, S.** (1993). *Undervisningstilpassning i grunnskolen – fra intensjon til praksis*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- OECD** (1999). *Inclusive education at work*. Paris: OECD.
- PINTRICH, P. R.** (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning: I: M. Boekaerts, P. R. Pintrich og M. Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation* (451–502). San Diego, Academic press.
- ROSENBERG, M.** (1977). Contextual dissonance effects: Nature and -causes. *Psychiatry*, 40, 205–217.
- ROSENBERG, M.** (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- SKAALVIK, E. M.** (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, 5, 22–27.
- SKAALVIK, E. M. OG I. FOSSEN** (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- SKAALVIK, E. M., H. FURRE, I.-J. DANIELSEN OG R. JAMT** (2005). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen «Elevinspektorene» i 2005*. Kristiansand: Oxford Research.
- SKAALVIK, E. M. OG S. SKAALVIK** (2005a). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKRTIC, T.** (1995). Special education and student disability as organizational pathologies: Toward a metatheory of school organization and change. I: T. Skrtic (red.): *Disability and democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- SOLSTAD, K. J. OG W. RØNNING** (2003). *Likeverdig skole I praksis – synteserapport*. Bodø: Norlandsforskning.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*.
- STØRFING, E.** (2003). Hvilken side står vi på? Inkludering og mulighetenes politikk. *Spesialpedagogikk*, 4, 4–11.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- VISLIE, L.** (2004). Stortingsmelding nr 30 (2003–2004) Kultur for læring: Rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk*, 5, 16–21.
- ZIMMERMAN, B. J.** (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective: I: M. Boekaerts, P. R. Pintrich og M. Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation* (13–39). San Diego: Academic press.

Skoleomfattende kartlegging av elevatferd



av ANNE ARNESEN

Anne Arnesen er cand. ed. og klinisk pedagog. Hun er leder for PALS-prosjektet ved Atferds-senteret, UNIRAND, UiO.

Kartleggingssystemet bygger på læreres og andre ansattes observasjoner av elevatferd i skolemiljøet. Basis og utgangspunkt for kartleggingssystemet er »School-Wide Information System» (SWIS) som er utviklet ved Universitetet i Oregon siden 1994 (Taylor-Greene, Brown, Nelson, Longton, Gassman, Cohen, Swartz, Horner, Sugai og Hall, 1997; Todd, Horner, Sugai og Sprague, 1999; May, Ard, Todd, Horner, Glasgow, Sugai og Sprague, 2001). Rapporteringene blir lagt inn og bearbeidet i SWIS databasen. Hensikten er å fremme en positiv sosial utvikling for den enkelte elev, og å endre forhold som bidrar til å opprettholde problematferd.

Kartleggingen inngår i modellen «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen» (PALS), der PALS beskriver både modellens tittel og målsetting. Målet er å fremme sosial kompetanse, forebygge og redusere atferdsproblemer blant elevene (Arnesen, Ogden og Sørli, 2003). SWIS har blitt prøvet ut gjennom PALS-prosjektet i fire norske barneskoler i tidsrommet 2003–05. I artikkelen beskriver vi premissene for bruk av kartleggingssystemet, hvordan det er bygget opp, og hvordan det er implementert. Videre presenterer vi analyser av SWIS-dataene fra projektskolene og resultatene fra brukerevaluering av rapporteringssystemet. Avslutningsvis drøfter vi de praktiske og prinsipielle sidene ved bruk av et slikt kartleggingssystem i skolen.

Forutsetninger for bruk av kartleggingssystemet

SWIS er et skoleomfattende informasjons- og kartleggingssystem for negative hendelser knyttet til disiplinproblemer og regelbrudd. Disse blir registrert i forhold til hva slags hendelse, når og hvor den oppstår, hvem som er involvert, samt vurdering av ulike forhold som ser ut til å utløse og opprettholde den registrerte problematferden. Det er imidlertid viktig å understreke at kartleggingen inngår som et ledd i det skoleomfattende proaktive arbeidet for å fremme positiv atferd og et støttende læringsmiljø, og må derfor settes inn i en bredere sammenheng som også omfatter:

1. KLARE FORVENTNINGER TIL POSITIV ATFERD BLANT ALLE ELEVER OG ANSATTE I HELE SKOLEMILJØET

Det betyr at den enkelte skole utarbeider minst ett forbedrende mål, definerer 3–5 enkelt positivt formulerte regler, lager en skoleomfattende undervisningsplan for å lære elevene disse forventningene i skolemiljøet, og utarbeider prosedyrer for å oppmuntre, bekrefte og motivere positiv atferd. Ros og oppmuntring skal gis minst fem ganger så ofte som negative reaksjoner.

2. SKOLEOMFATTENDE PROSEDYRER FOR Å KORRIGERE NEGATIV ATFERD OG BRUDD PÅ REGLENE

Dette innebærer at personalet definerer problematferd for mindre og mer alvorlige hendelser, utarbeider felles prosedyrer for håndtering av problematferd, og formulerer forutsigbare reaksjoner og konsekvenser.

3. DIFFERENSIERTE STØTTEPLANER FOR UTVIKLING AV POSITIV ATFERD OG SOSIALE KOMPETANSE

De omfatter konkrete skoleomfattende, klasse- og gruppefokuserende og individuelle undervisningsopplegg for sosial ferdighetstrening. Disse omhandler også iverksetting, oppfølging og justering av planene i forhold til forventede resultater og behov.

Kriteriene for at en skole kan ta i bruk og anvende SWIS er at den må ha (a) «utvikling av et proaktivt læringsmiljø» som et prioritert satsningsområde, (b) en aktivt støttende og deltakende ledelse, (c) et representativt atferdsteam for å initiere og følge opp tiltak basert på vurdering av SWIS-data. Skolen må videre være tilknyttet en sertifisert SWIS-veileder, som har ansvar for opplæring og veiledning av inntil tre av skolens ansatte. Disse skal implementere og være ansvarlige for SWIS ved sin skole.

Hensikten med SWIS er ikke å etablere et registrerings- og konsekvensregime med hovedvekt på regelbrudd og negative konsekvenser. Derimot blir kartleggingssystemet iverksatt innenfor rammene av en skoleomfattende utviklingsmodell som framhever læring og oppmuntring av prososial og sosialt kompetent atferd. Samtidig bygger SWIS på en erkjennelse

I denne artikkelen omtales «School-Wide Information System»(SWIS) som er et omfattende kartleggingssystem for rapportering om problematferd og regelbrudd i skolen. Videre presenteres analyser av SWIS-dataene fra fire prosjektskoler samt resultatene fra brukerevaluering av rapporteringssystemet. Avslutningsvis drøftes de praktiske og prinsipielle sidene ved bruk av et slikt kartleggingssystem i skolen.

av at alle skoler må forholde seg til problematferd blant elevene, og at analyse og iverksetting av korrigerende tiltak blir basert på forpliktende og grundig rapportering av faktiske hendelser i skolemiljøet (Sugai, Sprague, Horner og Walker, 2000).

Hensikten med hendelsesrapporteringene er å få konkret oversikt over og dermed økt forståelse for problematferden på skolen. Informasjonen skal gi grunnlag for igangsetting av støttetiltak for å avhjelpe eksisterende problemer og hindre utvikling av nye. Dersom en slik hensikt skal oppnås, må det være stor grad av felles forståelse blant skolens ansatte om hva som menes med problematferd. Det er også en viktig forutsetning at alle skolens ansatte, elever og foresatte er kjent med skolens regler.

Skoleomfattende observasjon og kartlegging av problematferd

Rapportering av regelbrudd og problematferd skjer ved bruk av ferdigtrykte hendelsesrapporter i et enkelt lommeformat, med forhåndsdefinerte kategorier som vist i fig. 1. Kategoriene avspeiler den enkelte skoles regler, og det blir skilt mellom alvorlige og mindre alvorlige problemer. Arbeidet med å formulere kategoriene krever tid og grundighet. Desto større enighet det er i personalgruppen om hva som er problematferd, desto mindre tilfeldig blir observasjonene og rapporteringen av hendelser. På denne måten får problematferd et meningsinnhold som de fleste kan forholde seg til.

Grunnlaget for hendelsesrapportene er observasjon av regelbrudd og problemer. Observasjon må være knyttet til synlige og/eller hørbare hendelser. De ansatte rapporterer hva som hendte, hendelsens alvorlighetsgrad, hva som så ut til å utløse den, og hva de foretok seg i situasjonen. Informasjonen blir vurdert med hensyn til kategori, omfang, hvem som er involvert og hvor på skolen hendelsene finner sted. Den vil kunne avklare om problemene er knyttet til læringsmiljøet generelt ved at hendelsene er fordelt på mange av skolens elever, eller om de først og fremst

er knyttet til én eller noen få elever. Fokus er med andre ord ikke utelukkende på elevens atferd, men også på kontekstuelle forhold som kan påvirke og eventuelt opprettholde problemene (Crone og Horner, 2003). En hendelsesrapport blir *aldri* fylt ut før eleven er blitt lært og vist hva som er forventet positiv atferd i situasjonen, eller er blitt oppmuntret til å gjøre det. Målet er først og fremst å hjelpe elevene til å etterleve reglene.

Hendelsesrapportering som grunnlag for tiltak

Informasjons- og kartleggingssystemet skal gi en pekepinn om hvilke tiltak som bør bli igangsatt for å forhindre nye problemer. Ved hjelp av SWIS-dataene vil den enkelte skole også kunne evaluere effekten av igangsatte støttetiltak (Lewis-Palmer, Sugai og Larson, 1999). Samtidig vil den kunne ha løpende oversikt over forekomst av regelbrudd og problematferd. For å innfri intensjonen med hendelsesrapportene, er det nødvendig at alle skolens ansatte er enige om å bruke opplegget på samme måte. En annen forutsetning for dette er at de ansatte har en felles forståelse av hva de skal gjøre i ulike situasjoner. Hensikten er å frembringe en mer ensartet praksis blant de ansatte uavhengig av hvem som er tilstede.

Hendelsesrapporteringen danner grunnlaget for målrettet innsats for å forebygge og avhjelpe identifiserte problemer. Innsatsen er løsningsfokusert med bredspektrede tilnærminger til definert problematferd på konkrete problemområder (klasserom, uteområde, kantine, ganger etc.) og på ulike nivå (alle elever, noen elever, enkeltelever). Vurderingen av tiltakenes innhold og intensitet, hvordan og mot hvem de skal rettes, er basert på om problemene er knyttet til noen få elever, mange elever eller sider ved skolemiljøet.

Prosedyrer for å forebygge og håndtere regelbrudd og atferdsproblemer må være enkle å administrere og gjennomføre i skolehverdagen. Reglene er få (3–5) og positivt formulerte, de gjelder for hele skolen og er lært bort til alle elever i skolens ulike situasjoner. Når det likevel oppstår negative hendelser i læringsmiljøet, må de ansatte vite når og hvordan de skal reagere, og



av TERJE OGDÉN

Terje Ogdén er cand. paed. og forskningsleder ved Atferdssenteret, UNIRAND, UiO.

Figur 1

HENDELSERAPPORT		
Navn: _____	Sted:	
Klasse: 1 2 3 4 5 6 7	☐ Klasserom	☐ Gangen
Dato: _____ Klokkeslett _____	☐ Uteområde	☐ Toalett
Kontakt lærer: _____	☐ På tur	☐ Gym
Rapportert av: _____	☐ SFO	
	☐ Kontor/personalrom	
	☐ Annet _____	
☐ IKKE VIST RESPEKT	☐ IKKE VIST ANSVAR	☐ IKKE VIST OMSORG
Mindre problemadferd ☐ Uakseptabelt språkbruk ☐ Fysisk knuffing/plaging ☐ Krangling/argumentering ☐ Forstyrning ☐ Misbruk av materiell ☐ Annet _____	☐ Forstyrrer/ødelegger for andre ☐ Gjentatt forsentkomming ☐ Lyve/jukse/fuske ☐ Slåssing/fysisk utagering ☐ Skulking ☐ Mobbing/trakassering ☐ Hærverk ☐ Stjele ☐ Bruk av fyrstikker/lightere	
Større problemadferd ☐ Krenkende, uakseptabelt språkbruk/banning ☐ Trass/ulydighet/nekte å følge beskjed	☐ Ildspåsettelse ☐ Bruk /besittelse av våpen ☐ Annet _____	
Ekstra informasjon		

Mulig motiv/grunn ☐ Få oppmerksomhet fra medelever ☐ Få oppmerksomhet fra voksne ☐ Få oppnå noe/oppgave/aktivitet		
☐ Unngå medelever ☐ Unngå voksne ☐ Unngå noe/oppgave/aktivitet ☐ Vet ikke ☐ Annet _____		
Andre involvert: ☐ Ingen ☐ Ansatte ☐ Vikar ☐ Medelever ☐ Lærer ☐ Ukjent		
Konsekvens: ☐ Samtale med eleven ☐ Tap av privilegium ☐ Time out ☐ Annet _____		

hvordan kritiske og farlige situasjoner skal håndteres. Håndhevelsen må være forutsigbar og konsekvent. En konsekvent reaksjon på regelbrudd kan være gitt som veiledning, påminnelse eller gjennlæring av reglene. Milde effektive konsekvenser kan være bevisst ignorering av negativ atferd for å unngå at den bekreftes gjennom oppmerksomhet. Det er vesentlig at det er en tydelig sammenheng mellom regelbruddet og konsekvensene, og konsekvenser må aldri være krenkende eller til skade for noen. Poenget er først og fremst at elevene skal få støtte til utvikling av mer prososial atferd.

Skoleomfattende hendelsesrapportering – analyse og tiltak

For å undersøke om anvendelsen av rapporteringssystemet hadde ført til en nedgang i lærerobservert problematferd, analyserte vi dataene som skolene hadde registrert i perioden november 2003 til juni 2005. Dataanalysene er basert på (a) antall innskrevne elever per skoleår, (b) klassetrinn, (c) antall skoledager per skoleår, (d) totalt antall hendelsesrapporter per skoleår, (e) alvorlige og mindre alvorlige atferdsproblemer. For dette formålet er det anvendt anonymiserte oppsummeringer av skolenes SWIS-data slik at det er mulig å identifisere mønstre av atferdsproblemer i skolemiljøet. Enkelt personer eller -skoler kan ikke identifiseres gjennom dataene. Likevel forutsetter de databaserte registreringene av atferdsproblemer skriftlig informert samtykke fra elevenes foresatte.

I analysene er det beregnet (a) totalt antall alvorlige og mindre alvorlige hendelser per år, (b) gjennomsnitt av rapporterte alvorlige hendelser per dag per måned, (c) gjennomsnitt av rapporterte

alvorlige hendelser per elev, (d) prosentandel av elever med 1 eller ingen rapporterte alvorlige hendelser per år, (e) prosentandel elever med 2–5 rapporter for alvorlig hendelser per år, (f) prosentandel av elever med 6 eller flere rapporter for alvorlig hendelser per år og (g) prosentandel av det totale antall alvorlige hendelser som elever med 6 eller flere slike hendelser, har stått for.

Resultater basert på SWIS-data

De fire skolene (A, B, C og D) kartleggingsdata i skoleårene 2003–05 er oppsummert i tabell 1. Tabellen viser gjennomsnittsverdier for begge skoleårene samlet ved hver av skolene, og totale gjennomsnittsverdier for alle skolene sett under ett. Til sammen var det gjennomsnittlig 363,3 *mindre* og 215 *mer* alvorlige registrerte regelbrudd og negative atferdshendelser i hvert av skoleårene. Det viste seg at 85,5 % av elevene hadde én eller ingen rapporter i løpet av disse skoleårene. Tilsvarende var det 9,5 % av elevene som var rapportert for 2–5 alvorlige hendelser i løpet av året, og 5 % som sto for 6 eller flere alvorlige hendelser.

De 5 % av elevene som var rapportert 6 eller flere ganger for alvorlige hendelser, sto for 58,5 % av disse. Det var med andre ord et fåtall av elevene som sto for et flertall av de alvorlige atferdshendelsene som lærerne rapporterte.

Som det framgår av tabell 1 hadde skolene A, B og C et forholdsvis lavt antall rapporteringer per skoledag og per elev, mens det i skole D var en høyere forekomst. Dette inntrykket blir mer nyansert når vi ser hvor ulikt de alvorlige hendelsene grupperer seg i de ulike skolene.

Skolene A og C hadde en høyere andel av elever som sto for 2–5 hendelser. I skole B var det så mange som 91,3 % av elevene som ikke hadde noen eller bare én alvorlig hendelse. Med andre ord så ble alvorlige hendelser rapportert for noen få elever ved denne skolen. Ser vi nærmere på gruppen elever i B som ble rapportert for 6 eller flere alvorlige hendelser, så sto 2,3% eller 8 elever for 57,1 % av alle slike rapporterte hendelser. Med andre ord ble hver av disse elevene rapportert for alvorlige regelbrudd gjennomsnittlig 16 ganger hvert av årene.

I skole D har alvorlige hendelser en høyere gjennomsnittsfrekvens både per elev og per skoledag enn i A, B og C. Likevel var det en nokså lik andel elever i skole D med 0–1 rapporterte hendelser, som i skolene A og C. Derimot var det en langt høyere prosentandel av elevene i skole D enn i de andre skolene som ble rapportert for 6 eller flere alvorlige hendelser. Her sto 15 elever for 75,6 % av de alvorlige hendelsene. Det betyr at det var registrert 17 alvorlige hendelser på hver av disse elevene.

Tiltak basert på SWIS-data

De grafiske fremstillingene i figurene 2–7 bygger på skolenes anonymiserte registreringsdata, og er her brukt som eksempler på hvordan beslutninger om

tiltak er basert på analyser av disse.

Figur 2 viser det gjennomsnittlig antall hendelsesrapporter per dag per måned. Disse gir den enkelte skole mulighet til å følge utvikling i læringsmiljøet fra måned til måned, og sammenholde data fra ulike skoleår. Figur 3 illustrerer hvordan antall hendelsesrapporter fordeler seg på ulike kategorier av problematferd, fra mindre til mer alvorlig. Informasjon om hva slags problematferd, hvor høyfrekvent den er, og hva slags alvorlighetsgrad den har, muliggjør en målrettet innsats for å redusere problematferden det er mest av. I figur 4 vises antall hendelser fordelt på skolens ulike områder. Dermed ser man enklere *hvor* problematferd oftest utspiller seg. Figur 5 viser hvordan alvorlig problematferd fordeler seg over tidspunkt på skoledagen. En slik oversikt over *når* negative hendelser forekommer gir skolens ansatte mulighet til å vurdere utløsende og opprettholdende forhold på noen tidspunkter fremfor andre. I figur 6 framgår det hvordan antall alvorlige hendelser fordeler seg på klassetrinn. Ved å identifisere i *hvilke* klasser behovet for tiltak er størst, kan en rette avgrenset og fokusert innsats i forhold til *hvor* (fig.5) og *hvem* (fig.6 og fig.7) som trenger den mest.

Den månedlige vurderingen av SWIS-data (fig.2) ved utgangen av mars 2003/04, viste en stabil,

Tabell 1. Mønster av hendelsesrapporter for skoleårene 2003–04 og 2004–05

Skole	Gjennomsnittlig antall elever	Gj.sn. total antall mindre alvorlige hendelsesrapporter	Gj.sn. total antall mer alvorlige hendelsesrapporter	Gj.sn. mer alvorlige hendelser per skoledag per mnd	Gj.sn. mer alvorlige hendelser per elev	Gj.sn. % av antall elever med 0-1 mer alvorlige hendelser	Gj.sn.% av antall elever med 2-5 mer alvorlige hendelser	Gj.sn. % av antall elever med ? 6 mer alvorlige hendelser	Gj.sn % av antall mer alvorlige hendelser som elever med ?6 slike hendelser står for
A	119.5	283.5	109.5	0.6	1	84.8	10.5	4.7	54.7
B	332	374.5	213	1.1	0.7	91.3	6.4	2.3	57.1
C	195.5	541	199	1.1	1.1	82.4	11.8	5.8	46.6
D	205	254	338.5	1.8	1.7	83.3	9.3	7.4	75.6
Totalt	213	363.3	215	1.2	1.1	85.5	9.5	5.0	58.5

Tabell 1

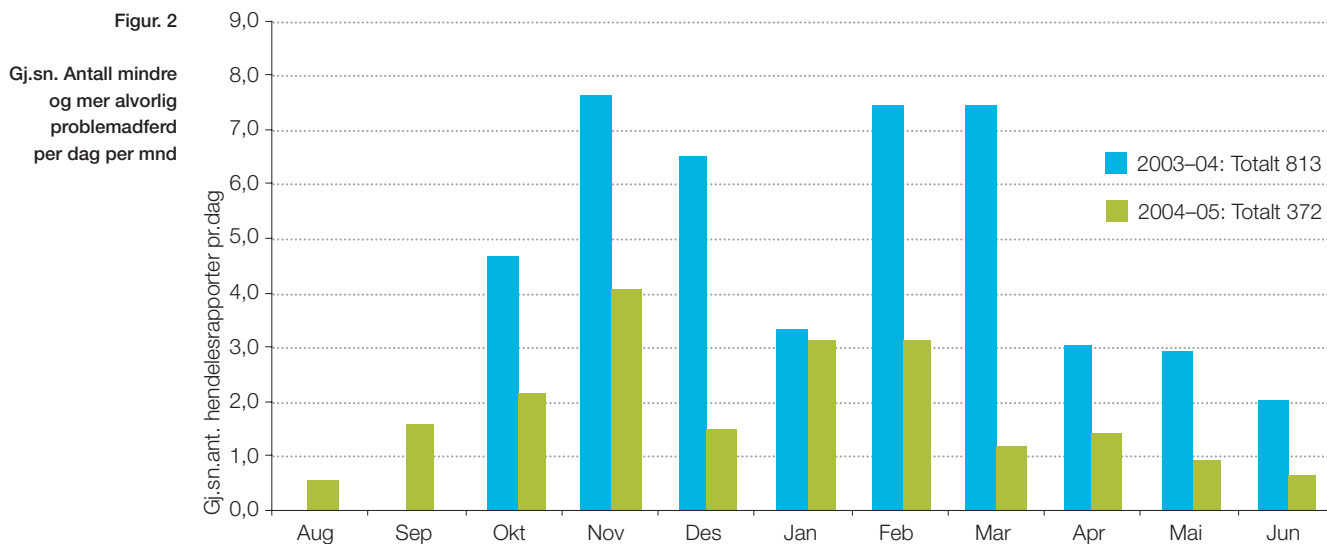
men bekymringsfull høy tendens til regelbrudd og atferdsproblemer (gjennomsnittlig 3,4–7,7 per dag per mnd.). I analysen av disse tallene fant skolen ut at det dreide seg om både *mer* alvorlig problematferd definert som respektløshet, trass, ulydighet og utagerende atferd, og *mindre* alvorlig problematferd definert som forstyrrelser og avbrytelser (fig. 3). Problematferden fant hovedsakelig sted i undervisningsrommene (fig. 4), og 95 % av de alvorlige hendelsesrapportene i skoleåret 2003/04 var fra undervisningssituasjonen. De alvorlige hendelsene oppsto hovedsaklig mellom første og andre time, og ved oppstart av undervisningen etter det store friminuttet (fig. 5). Figur 6 viser at de alvorlige regelbruddene i 2003/04 ikke fordelte seg likt på alle klasser, men forekom hovedsakelig i én av dem. Videre viser SWIS-dataene i figur 7 at de alvorlige hendelsene fordelte seg på så mange som 60 elever (29,8 %). Disse elevene fordelte seg med en tredjedel på 1 hendelse, en tredjedel på 2–5 hendelser, og en tredjedel på 6 eller flere hendelser. Så mange som hver femte av disse 60 elevene hadde 10 eller flere rap-

porterte alvorlige hendelser. Oppsummert gir dette inntrykk av at skolens alvorlige problematferd er en generell utfordring, som finner sted i undervisningsrommene i forbindelse med overgangssituasjoner.

Basert på denne informasjonen ble det igangsatt en målrettet innsats i de aktuelle klassene, og i tillegg ble det iverksatt gruppebaserte tiltak for elever med 6 eller flere alvorlige hendelser. Elevene re-lærte klasseromsreglene, det ble etablert mer forutsigbare prosedyrer i overgangssituasjoner, og de ble undervist i sosiale ferdigheter. Lærerne fikk veiledning i å organisere og strukturere undervisningsrommet og overgangssituasjoner bedre, de satte seg inn i hvordan en driver proaktiv klasse- og undervisningsledelse og bruk av forebyggende strategier. Samtidig la de ansatte stor vekt på positiv involvering, oppmuntring og belønning av positiv atferd. Disse tiltakene førte til positive resultater.

I tillegg til en generell nedgang i problematferd fra skoleåret 2003/04 til 2004/05 (fig. 2), kunne skolen registrere en nedgang i problematferd på de angitte

Figur. 2



områdene og på de angitte tidspunktene som innsatsen ble rettet mot.

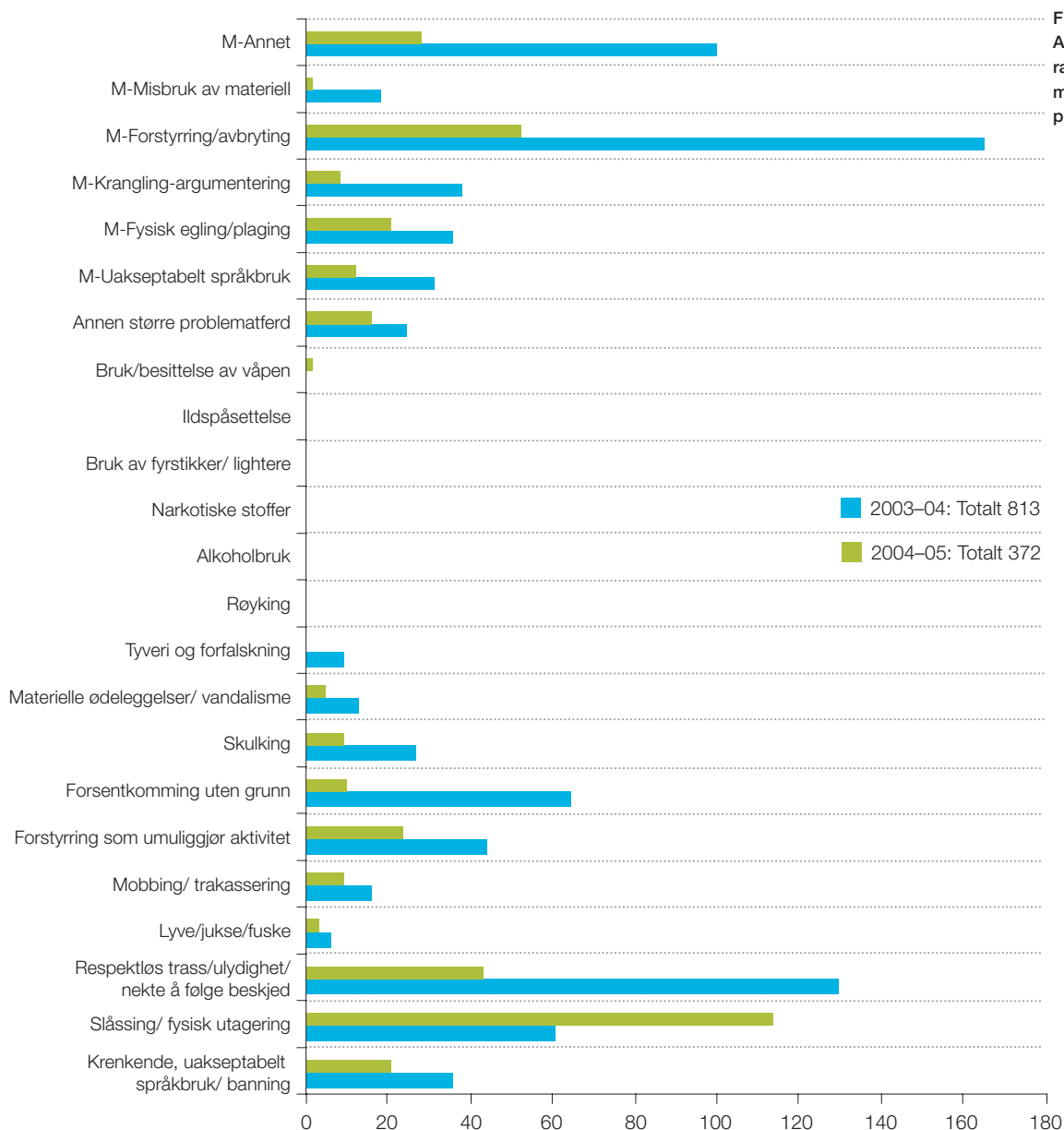
I fig. 8 vises et eksempel på hvordan en skoles SWIS-data for alvorlige hendelser er oppsummert for hvert skoleår.

Det var en reduksjon fra 9,5 % til 5,3 % av skolens elever som har 6 eller flere alvorlige hendelser, og en nedgang fra 10,5 % til 8,1 % av alle elever som har stått for 2–5 slike hendelser. Samtidig økte prosentandelen elever som sjelden eller aldri viste problematferd fra 80 % til 86,6 %. Andelen rapporteringer om to eller

flere alvorlige hendelser ble redusert med 66 % i løpet av skoleårene 2003/05.

Evaluering av SWIS

Siden dette var første gangen et skoleomfattende observasjonsbasert rapporteringssystem ble prøvd ut i norske skoler, var vi interessert i personalets erfaringer med og synspunkter på SWIS. Vi ønsket å få vite om hvor vanskelig eller lett det var å ta SWIS i bruk, og om det hadde gitt et bedre informasjonsgrunnlag for arbeidet med regel-



brudd og problemadferd. Derfor gjennomførte vi en brukerevaluering av SWIS der vi spurte om personalets opplevde bruk og nytte av hendelsesrapporteringen.

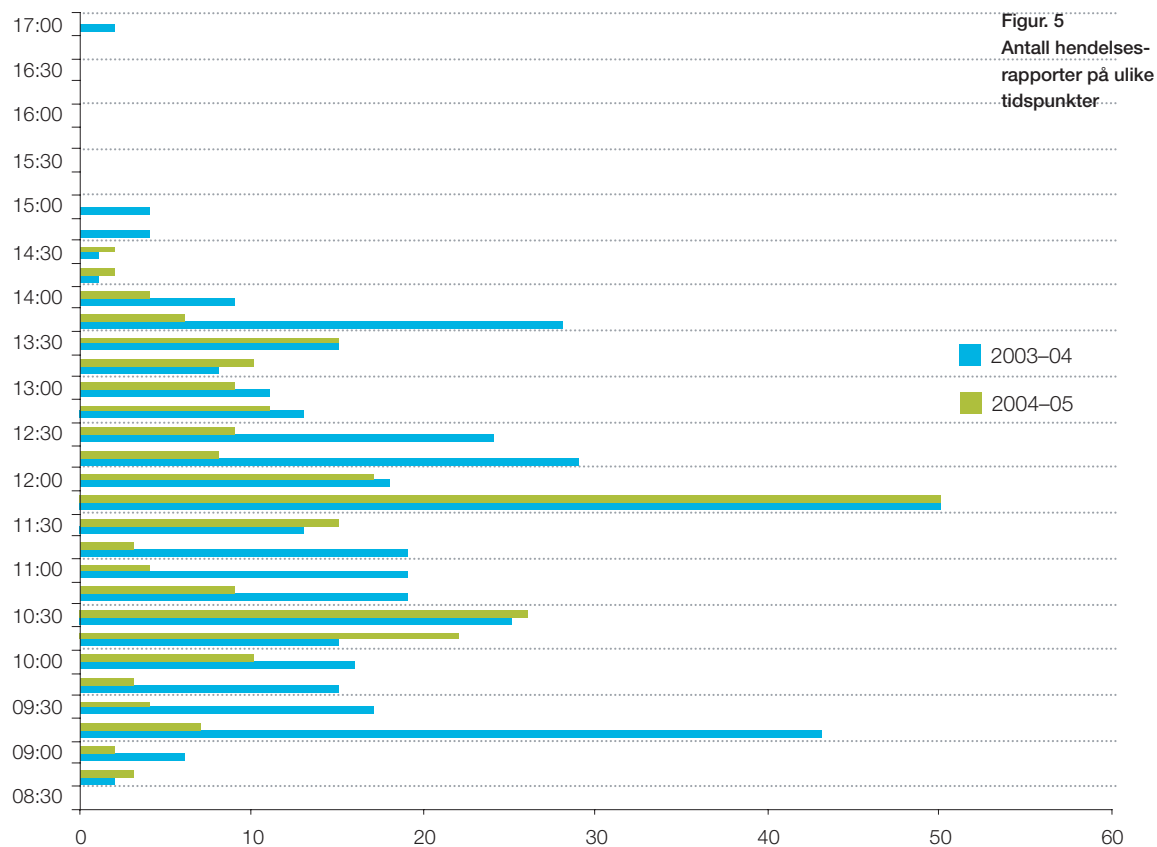
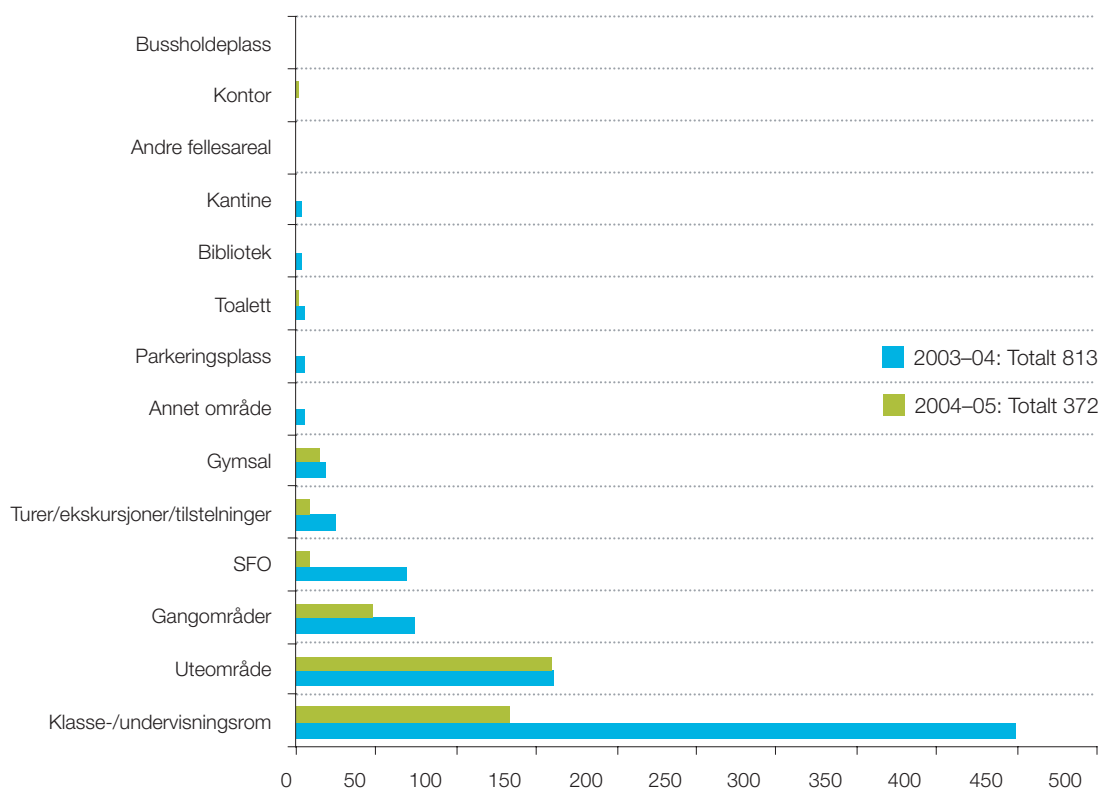
DELTAKERE

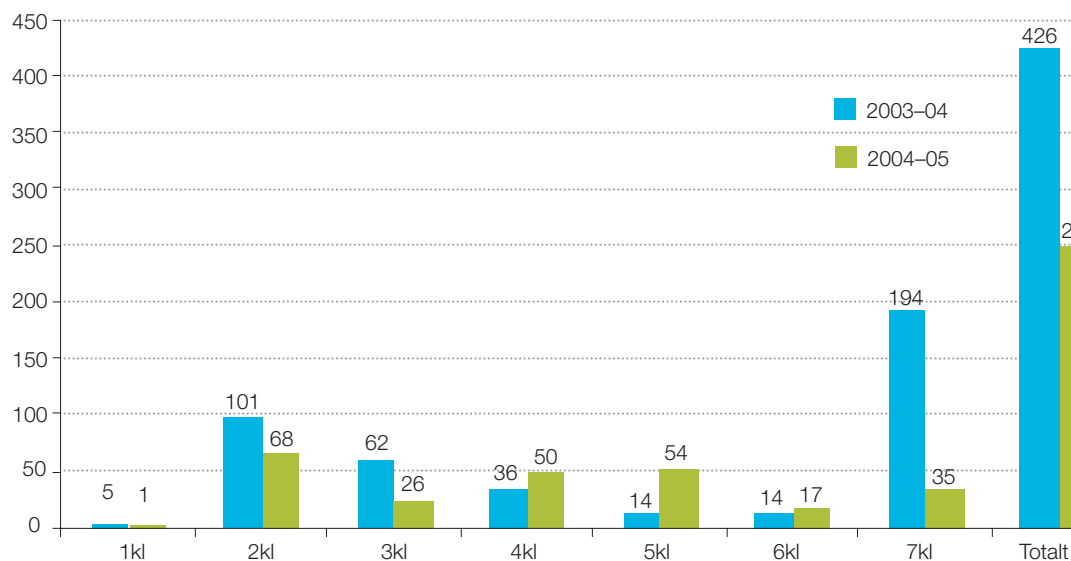
Evalueringen omfattet ansatte og PP-rådgivere (n=100) ved fire barneskoler (1.–7.klasse) i tre norske land- og bykommuner. Av disse er 55 lærere, 22 er assistenter i skolen og/eller i SFO, 9 administrativt-, rengjørings- eller vaktmester-

personell, 7 spesialpedagoger eller PP-rådgivere, og 7 er skoleledere. Det er 55 heltidsansatte og 45 deltidsansatte. Mens 23 av respondentene er medlem av skolens PALS-team, så er 12 skolens ansvarlige for SWIS. Antall elever ved skolene varierte mellom 111 og 427, med et gjennomsnitt på 213 elever.

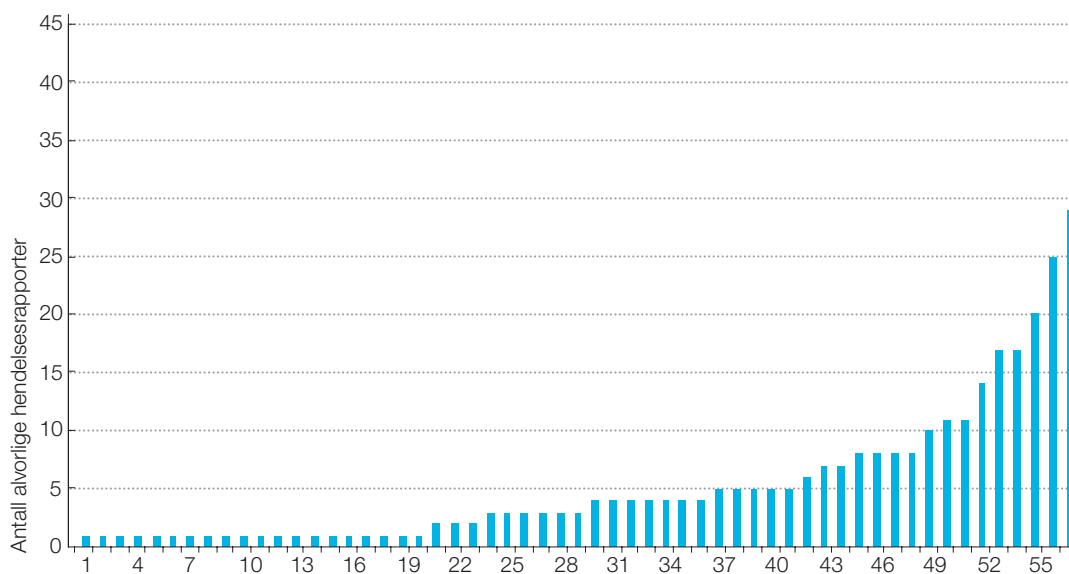
EVALUERINGSRESULTATER

Personalet ved skolene ble spurt om hvilken nytte de hadde hatt av kartleggingssystemet, og hvilke





Figur. 6
Antall alvorlige hendelser fordelt på ulike klasser



Figur. 7
Elever med alvorlige hendelsesrapporter

utfordringer som knyttet seg til denne måten å innhente og anvende informasjon på. For å svare på evalueringsspørsmålene måtte respondentene først bekrefte at de: (1) hadde fått innføring i hensikten med og anvendelsen av skolens fremgangsmåter for å registrere problematferd og at de (2) noen gang hadde fylt ut og levert en hendelsesrapport for registrering i SWIS.

Evalueringsskjemaet består av 15 påstander om bruk av hendelsesrapportering og SWIS, og 20 påstander om nytten av denne bruken. En 5-punkt

Likert-skala ble anvendt, der 1 = helt uenig, 2 = uenig, 3 = både/og, 4 = litt enig og 5 = helt enig. For hver av påstandene var det mulig å krysse av i en «vet-ikke» kategori. I tillegg inneholdt spørreskjemaet 4 mer åpne spørsmål.

DE ANSATTES VURDERING AV SKOLENES BRUK OG NYTTE AV HENDELSESRAPPORTER OG SWIS

Det var 95 % (95/100) som fylte kriteriene for å fullføre de påfølgende 35 evaluingsleddene om bruk og nytte av kartleggingssystemet. Alle evalu-

eringsleddene er besvart av 82–97 % av informantene, bortsett fra påstanden «SWIS-databasen er enkel å betjene» der 57 % svarte «vet-ikke». Dette er naturlig fordi kun tre ansatte på hver skole er ansvarlige for og har tilgang til den passordbeskyttede databasen, og dermed hatt tilstrekkelig forutsetning for å vurdere dette. Tabell 2 og 3 viser gjennomsnittsverdier der 5 indikerer stor grad av enighet, mens 1 angir stor grad av uenighet.

Svarene varierer lite i forhold til informantenes posisjon på skolen; om de er skolens SWIS-ansvarlige, representerer PALS-teamet eller er øvrige ansatte. I svarledd der det er en liten forskjell, skårer SWIS-ansvarlige og PALS-teamet gjennomsnittlig noe høyere enn de øvrige ansatte.

I tabell 2, leddene 1–3 og leddene 5–15, vises en klar tendens til høy grad av enighet om bruken av kartleggingssystemet sett i forhold til intensjonen

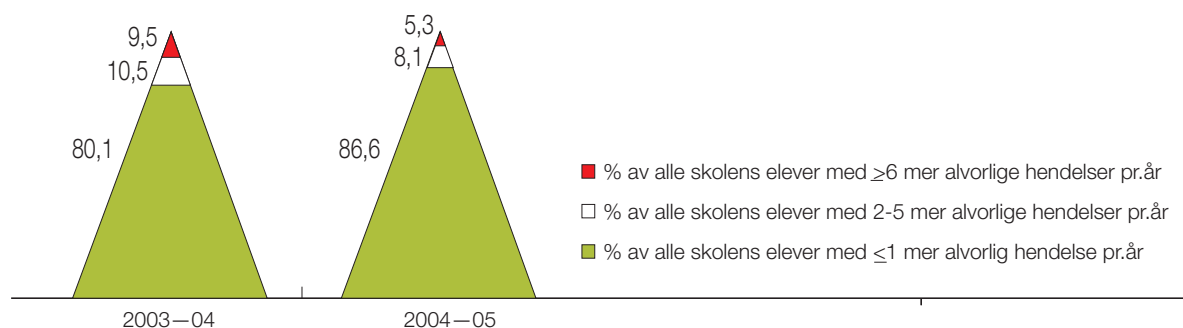
med det (middelverdi = 4,1 – 4,9). Påstanden om at det er vanskelig å vite når en hendelsesrapport skal anvendes har 2,5 i gjennomsnittsskåre (se tabell 2, pkt.4). Hovedsakelig mener de ansatte at det *ikke* er vanskelig å vite når hendelsesrapportering skal brukes, men variasjonen i svarene (variasjonsbredde = 4) indikerer likevel noe usikkerhet på dette punktet. Tabell 3 viser en klar tendens til stor grad av fornøydhet med å bruke kartleggingssystemet og at skolene opplever stor nytte av det (middelverdi = 4,3 – 4,9).

FORDELER OG UTFORDRINGER VED BRUK AV SWIS

Alle skolelederne, PALS-team og SWIS-ansvarlige opplevde å ha fått god opplæring, veiledning og oppfølging for å kunne implementere SWIS i sin skole. Blant de øvrige ansatte var det 1 av 4 som ønsket mer informasjon og veiledning til hele personalgruppen for bedre å kunne forstå datavurderingene, særlig med

Tabell 2. De ansattes vurdering av bruken av hendelsesrapportering og SWIS

BRUK AV HENDELSERAPPORTER OG SWIS	N=95	Range	Mean	SD
1. Det er lett å forstå hensikten med å bruke hendelsesrapporter og SWIS	91	2	4,82	,462
2. SWIS-databasen er enkel å betjene	37	4	4,19	1,023
3. Hendelsesrapporten har en praktisk og brukervennlig størrelse/form	91	3	4,55	,778
4. Det er vanskelig å vite når jeg skal anvende/skrive en hendelsesrapport	89	4	2,54	1,188
5. Det er tidsbesparende å bruke hendelsesrapporten for å registrere negative hendelser i skolehverdagen	88	4	4,11	,940
6. Hendelsesrapporten har et forståelig innhold som gjør det lett å samle informasjon/data om regelbrudd og disiplinproblemer.	91	3	4,40	,697
7. Hendelsesrapportens ulike svarkategorier er relevante for regelbrudd og disiplinproblemer som vanligvis oppstår ved vår skole	89	4	4,49	,725
8. Bruken av hendelsesrapporten har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg forholder meg til disiplinproblemer og regelbrudd	88	4	4,48	,758
9. Det er positivt at alle ansatte har ansvar for å forholde seg til, og rapportere om regelbrudd og disiplinproblemer i ulike situasjoner på skolens ulike områder.	91	2	4,93	,291
10. Etter at skolen tok i bruk SWIS har de ansatte fått en likere praksis for å reagere på og rapportere om regelbrudd og disiplinproblemer	89	2	4,61	,596
11. Skolens SWIS-ansvarlige gir de ansatte regelmessig (minst 1 g/mnd) oppsummering av SWIS-data (tilstandsstatus med hensyn problemomfang og -type, hvem som er involvert, hvor og når)	83	4	4,14	1,106
12. SWIS-data blir systematisk brukt for å beslutte og utforme støttetiltak på alle nivåer i PALS innsatspyramide for å endre forhold som kan bidra til/opprettholde atferdsproblemer	78	3	4,28	,682
13. SWIS-data gjør det lett å forstå indikasjonene for når, hvor og overfor hvem støttetiltak skal igangsettes	83	2	4,53	,570
14. Tiltak for å redusere regelbrudd og disiplinproblemer er basert på SWIS-data og blir regelmessig evaluert og delt med skolens ansatte (minst 1g/semesteret)	78	3	4,28	,881
15. SWIS data brukes for å evaluere og eventuelt endre pågående støttetiltak	81	2	4,46	,708



Figur 8
Alvorlige hendelser
oppsumert for hvert
skoleår.

Tabell 3. De ansattes opplevde nytteverdi av hendelsesrapportering og SWIS

NYTTEVERDI AV SWIS OG HENDELSERAPPORTERING	N=95			
	N=95	Range	Mean	SD
1. Det har en positiv innvirkning på skolens læringsmiljø og sosiale klima at de ansatte utvikler felles forståelse og fremgangsmåter gjennom bruk av SWIS-data	91	2	4,77	,518
2. SWIS bidrar til å forbedre elevenes atferd og skolefaglige innsats	91	2	4,34	,687
3. Hendelsesrapportene gir en mer systematisk og nøyaktig måte å kartlegge regelbrudd og disiplinproblemer på enn skolens tidligere praksis	90	1	4,83	,375
4. SWIS-dataene gir økt forståelse for omfanget av skolens disiplinproblemer	91	4	4,70	,624
5. SWIS-dataene gir økt forståelse av hva slags disiplinproblemer som er på skolen	90	3	4,72	,520
6. SWIS-dataene gir økt forståelse av disiplinproblemenes alvorlighetsgrad	92	3	4,61	,610
7. SWIS-dataene gir økt forståelse for hvor i skolemiljøet disiplinproblemer og regelbrudd foregår, eller om disse er knyttet til spesielle steder, situasjoner og aktiviteter	91	2	4,82	,411
8. SWIS-dataene gir økt forståelse for når disiplinproblemene og regelbruddene skjer, eller om de skjer på bestemte tidspunkter i løpet av skoledagen	90	1	4,90	,302
9. SWIS-dataene gir økt forståelse for hvem som er involvert i regelbrudd og disiplinproblemer	91	2	4,76	,479
10. SWIS-dataene synliggjør skolens mulighet til å endre forhold som synes å opprettholde disiplinproblemer	91	2	4,64	,568
11. SWIS-dataene gir gode indikasjoner for hvordan innsatsen skal prioriteres og hvor den skal rettes for å forebygge og mestre skolens atferdsproblemer	89	3	4,56	,621
12. Systematisk informasjon gjennom SWIS, er nyttig for å ta beslutninger om tiltak overfor hele læringsmiljøet, skolens fellesområder, klasse- og undervisningssystem, grupper av elever og enkeltelever	91	2	4,66	,582
13. Beslutninger om støttetiltak basert på SWIS-data fremmer et tryggere skolemiljø for alle elever og ansatte	91	3	4,57	,599
14. SWIS-dataene gir en nøyaktig og nyttig måte å dokumentere resultater av skolens innsats for å redusere atferdsproblemer	91	2	4,52	,621
15. SWIS-dataene gir godt grunnlag for å identifisere elever som er i risikozonen for å utvikle atferdsproblemer eller som allerede har det	90	2	4,82	,413
16. Det er nyttig for skolens arbeid for å forebygge og mestre atferdsproblemer at det er etablert atferdstøtteteam som følger opp enkeltelever	91	2	4,80	,453
17. Skolen har så stor nytte av SWIS at jeg vil anbefale andre skoler å innføre det som del av PALS-programmet	90	2	4,76	,481
18. Det er viktig at den enkelte skole har ansatte som er spesielt ansvarlige for bruk og oppfølging av SWIS-dataene	91	1	4,93	,250
19. Det er viktig at tilgangen til SWIS-databasen er passordbeskyttet og at den bare er tilgjengelig for skolens SWIS-ansvarlige	91	2	4,88	,390
20. Ressursene (tid og personer) som brukes til SWIS er vel anvendt med hensyn til utbytte som informasjons- og kartleggingsverktøyet gir	84	3	4,71	,550

hensyn til elevene med størst atferdsproblemer. Dette gir en indikasjon på at mange ansatte er motiverte for å tilegne seg mer kunnskap for å støtte elevenes positive utvikling.

Blant de 85 % som besvarte spørsmålet om hvilke fordeler bruken av det databaserte kartleggingssystemet gir til forskjell fra skolens tidligere rapporteringssystem, er hovedtendensen at SWIS er et godt kartleggingsverktøy som gir bedre oversikt og mer konkret, nøyaktig og systematisk informasjon om negative hendelser i læringsmiljøet. Videre mener de ansatte at oppbevaring av informasjonen i en passord-beskyttet database gir trygghet og sikrer større grad av konfidensialitet enn tidligere systemer.

Innføring av SWIS oppleves som en klar forbedring av skolens tidligere praksis, fordi den enkelte lærer kan holde styr på anmerkninger om «sine» elever. Tidligere var disse i stor grad basert på usikker muntlig informasjon, mens det nå er blitt mindre «synsing». De ansatte har også endret sin oppfatning av hvordan de reagerer på elevers atferd og hvorfor. Fokuset er endret fra usystematiske måter å gi elevene anmerkninger på, til mer systematisk å observere og anerkjenne forventet oppførsel. Det har i følge personalet bidratt til en økt felles forståelse og bedre fremgangsmåter i arbeidet med problemløsning og utvikling av et godt læringsmiljø.

Det å være bevisst på når hendelsesrapporter skal brukes, og hva slags atferdsproblemer som skal rapporteres, var det som ble framhevet som mest utfordrende ved bruk av SWIS. Denne problemstillingen knytter seg særlig til de få elevene som har høy frekvens av alvorlig problematferd. For å unngå underrapportering eller overrapportering av negative hendelser framhevet personalet betydningen av å ta seg tid til å anvende prosedyrene og konsekvent følge opp felles fremgangsmåter for observerte regelbrudd gjennom problemløsning på lavest mulig nivå. Det ble også pekt på betydningen av den voksnes bevissthet om sin egen atferd overfor elevene, samt positiv involvering.

Oppsummering og diskusjon

SWIS er utviklet for å sikre tidlig observasjon og identifisering av definerte problemer som negative trender eller atferdsmønstre i læringsmiljøet (Sprague og Walker, 2000; Feil, Severson og Walker, 2002). Kartleggingen danner et godt grunnlag for beslutninger om spesifikke og målrettede tiltak (Lewis-Palmer mfl., 1999). Informasjonen er systematisk og oversiktlig, og konfidensiell oppbevaring er sikret gjennom et eget passordbeskyttet område i SWIS databasen. Utprø-

vingen viser at SWIS ifølge personalet bidro til at skolen selv kan vurdere og forbedre eget læringsmiljø. Det har blitt lettere for skolene å prioritere innsatsen der den trengs. Løpende vurderinger av SWIS-dataene gjør det mulig å følge utvikling, intervenere og evaluere tiltak.

SWIS-dataene blir behandlet av interne ressurspersoner, og dette har i følge de ansatte mange fordeler fremfor å overlate det til ekstern ekspertise. Nærhet til skolens dagligliv muliggjør regelmessige og uformelle møter for drøfting. Kjennskap til lokale forhold gir økt mulighet til å forklare positive og negative utviklingsmønstre i SWIS-dataene. Igangsatte tiltak kan følges opp mer effektivt.

Skolens PALS-team har i løpet av prosjektperioden tilegnet seg kompetanse i å analysere og anvende informasjonen om regelbrudd og problematferd. Skolen har fått et verktøy som indikerer behov for tidlig hjelp til rett tid. I tillegg virker SWIS-dataenes grafiske fremstillinger av resultater motiverende.

For at kartleggingen skal være så nøyaktig som mulig, stilles det krav til validitet og inter-rater reliabilitet. Spørsmålet om validitet handler om SWIS systemet gir et riktig bilde av atferdshendelsene ved skoler, og om dette bildet ville ha bli bekreftet om man benyttet andre metoder og informanter, for eksempel ekstern observatører, eller elevvurderinger. Reliabilitetsspørsmålet handler om hvor stabile slike rapporteringer er, for eksempel om ulike lærere observerer og rapporterer de samme hendelsene, og om atferdsmønstrene er stabile over tid.

Vi har ikke gjort systematiske forsøk på å måle reliabilitet eller å validere SWIS opp mot andre kartleggingsformer, men ser klart behovet for slike målinger. Vi har i denne omgang lagt hovedvekten på tilbakemeldingen fra de ansatte ved skolene, der de tydelig understreker hvilken praktisk nytteverdi registreringene har hatt for dem. Vi har også sett det som viktig at rapporteringssystemet kan benyttes uten at det i unødig grad framhever enkeltelever eller bidrar til at det settes merkelapper på dem. Fokus er mer på hendelser enn på elever, selv om enkeltelever nødvendigvis kommer i fokus når støttetiltak skal tilrettelegges.

Vi er imidlertid oppmerksomme på at også dette kartleggingssystemet kan føre til over- eller underrapportering av problematferd og regelbrudd. Det er derfor nødvendig å ha et kontinuerlig fokus på mulighetene for rapporteringsskjevheter både hos enkeltpersoner og grupper av ansatte. Jo mer tydelig problematferdskategoriene er definert og jo mer presise

fremgangsmåtene er formulert, jo mer dekkende vil hendelsesrapporteringene være. SWIS synes likevel å gi mer valide data, sammenlignet med skolers tidligere praksis med tilfeldige og usystematiske anmerkingsordninger (Messick 1994; Nelson, Benner, Reid, Epstein og Currin, 2002; Irvin, Tobin, Sprague, Sugai og Vincent, 2004). I følge Irvin mfl. (2004) viste Gottfredson og Gottfredson (1999) i en test-re-test studie av hendelsesrapporteringer tilsvarende de som er beskrevet her, å være mer reliable enn andre vanlige former for lærerrapporteringer av problematferd i skolen. Det er imidlertid stort behov for ytterligere studier av dette i norsk skole.

Observasjon og analyse av hendelser i læringsmiljøet bør suppleres med andre informasjonskilder for å få et mer helhetlig bilde av skolens kontekst og læringsbetingelser. Det kan for eksempel være direkte observasjon av elev-lærer interaksjon, kartlegging av risikoforhold og beskyttende forhold, kartlegging av elevenes skolefaglige- og sosiale ferdigheter, registrering av fravær og forsentkomming, elevenes skolehistorie, og kartlegging av tiltakenes intervensjons- og implementeringskvalitet.

I følge skolens ansatte har kartleggingssystemet bidratt til å forbedre tilsynet med elevene. Det har økt de ansattes evne til å se og høre hva som foregår. Vi anser innføringen av SWIS, der den enkelte skole kontinuerlig tilstreber mest mulig enhetlig bruk, som et viktig steg på denne veien. I fortolkning av data må en alltid ha blikk for generelle normer for akseptert atferd i læringsmiljøet, og variasjoner i personalets oppfatninger av disse.

Det er vist et betydelig engasjement i utprøvningskolene for å utforme nye arbeidsmodeller som kan gi støtte til elevenes utvikling. Den foreliggende evalueringen av systematisk kartlegging av elevatferd og SWIS i norsk skole viser lovende resultater og vil bli fulgt opp av mer omfattende undersøkelser.

I: M. A. Shinn, H. M. Walker og G. Stoner (red.): Interventions for academic and behavior problems II. USA: National Association of School Psychologists.

IRVIN, L., T. TOBIN, J. SPRAGUE, G. SUGAI OG C. G. VINCENT (2004). Validity of office discipline referrals measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions* 6 (3), 131–147.

LEWIS-PALMER, T., G. SUGAI, OG S. LARSON (1999). Using data to guide decisions about program implementation and effectiveness. *Effective School Practices*, 17(4), 47–53.

MAY, S. R., B. ARD, A. TODD, R. HORNER, A. GLASGOW, G. SUGAI OG J. R. SPRAGUE (2001). *SWIS user's manual: Learning to use the school-wide information system*. Eugene: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Oregon.

MESSICK, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment. *Educational Researcher*, 23 (2), 13–23.

NELSON, J. R., G. J. BENNER, R. C. REID, M. H. EPSTEIN OG D. CURRIN (2002). The Convergent Validity of Office Discipline Referrals with the CBCL-TRF. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Volume 10 (03), 181–188.

SPRAGUE, J. R. OG H. M. WALKER (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367–379.

SUGAI, G., J. R. SPRAGUE, R. H. HORNER OG H. M. WALKER (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 94–101.

TAYLOR-GREENE, S., D. BROWN, L. NELSON, J. LONGTON, T. GASSMAN, J. COHEN, J. SWARTZ, R. H. HORNER, G. SUGAI OG S. HALL (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7, 99–112.

TODD, A. W., R. H. HORNER, G. SUGAI OG J. R. SPRAGUE (1999). Effective behavior support: Strengthening school-wide systems through a team-based approach. *Effective School Practices*, 17 (4), 23–27.

Referanser

ARNESSEN, A., T. OGDEN OG M.-A. SØRLIE (2003). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Et skoleomfattende tiltaksprogram. *Spesialpedagogikk*, 09, 18–27.

CRONE D. A. OG R. H. HORNER (2003). *Building positive behavior support systems in schools*. Functional behavioral assessment. New York: The Guildford Press.

FEIL, E. G., H. H. SEVERSON OG H. M. WALKER (2002). Early Screening and Intervention to Prevent the Development of Aggressive, Destructive Behavior Patterns Among At-Risk Children.

Aastas kamp

TEKST OG FOTO: SIRI SKYTTEMYR

Aasta D. Jelmert (45) har flere diagnoser: dysleksi, ADHD og Tourettes Syndrom. Tiltross for sine handikap har hun klart å utdanne seg til agrotekniker. Hun er ikke vant til å gi opp – og kampen for leksehjelp til sønnen vant hun også til slutt.

Aasta Jelmert er mor til en frisk gutt på ni år. De to bor i et koselig rekkehus utenfor Arendal, med utsikt til Tromøya og sjøen. Aasta klarte ikke å følge opp sønnens skolearbeid slik hun ønsket på grunn av dysleksien. Dessuten fører ADHD'en til at hun fort blir hissig, og mister fokus i en lekkesituasjon med sin sønn.

– Jeg måtte kjempe for å få leksehjelp til ham. Flere runder med skole og Barne-vern. Skolen mente det var hjemmets oppgave. Turen gikk til Barnevernet. De mente at Barnevernet er til for barna, ikke for de voksne. Men Aasta ga seg ikke. Det er ikke hennes natur. Barnevernet innså problemet. I dag har sønnen leksehjelp, og det fungerer svært bra.

Selv om Aasta D. Jelmert er utdannet Agrotekniker/ingeniør, har det vært vanskelig å finne en egnet arbeidsplass for henne. I hele 12 år gikk hun på attføring, før hun ble uføretrygdet. Da hadde hun prøvd å jobbe på planteskole, i Mattilsynet, med blomster, med psykisk utviklingshemmede, som kursinstruktør og på landbrukshøyskolen. Aastas hypermobile ledd gjorde fysisk arbeid problematisk. Dette kom i tillegg til de vanskene dysleksien, ADHD'en og Tourette Syndrom allerede førte til.

Skaper egen arbeidsplass

Aasta har nå funnet ut at hun må skape sin egen arbeidsplass for å kunne fungere. Hun elsker å skrive, og har en periode jobbet med bokmanus og foredrag om sine diagnoser og erfaringer. Hun får norskundervisning ukentlig fra Voksenopplæringen. Da får hun hjelp til rettskriving og manusbearbeiding.

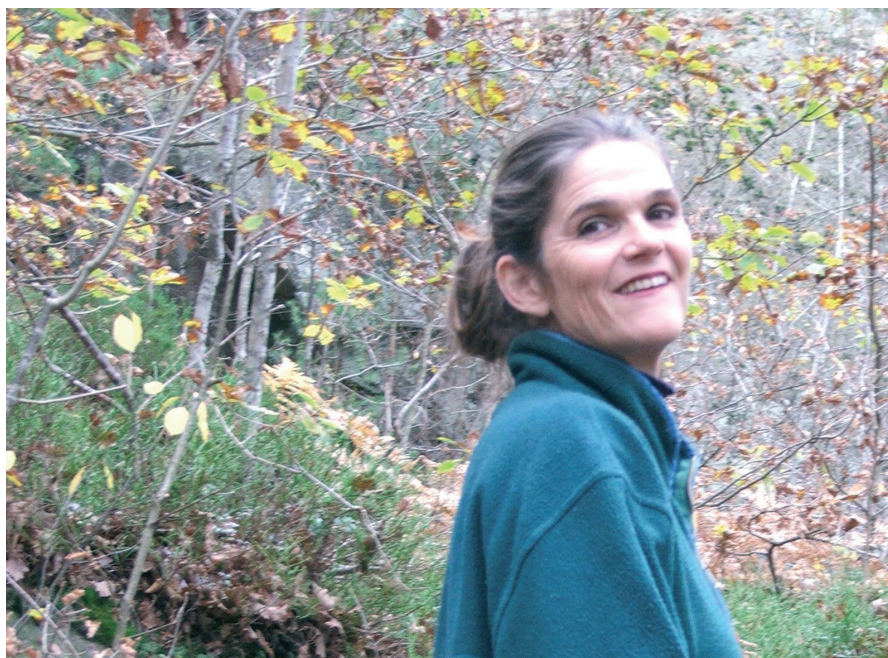


Godt liv: Aasta D. Jelmert (45) lever et godt liv med sine diagnoser, sin friske sønn på 9 og en kosete pus. Hun måtte kjempe for å få leksehjelp til sønnen.

Aasta Jelmert ser frem til å holde sitt første foredrag, til tross for store lese- og skrivevansker, ufrivillige bevegelser og faren for ufrivillig banning. I tillegg kan hun plutselig oppleve å ligge rett ut på gulvet, det skal lite til før hun snubler. Denne dama har taklet verre problemer, og nå gleder hun seg til å formidle sine erfaringer og kunnskaper med de fremtømte fagpersonene.

«Den ulykksalige treenighet»

Foran forsamlingen med fagfolk på Voksenopplæringen i Arendal holder Aasta D. Jelmert sitt første foredrag om diagnosene sine. Hun har valgt å gi sine tre diagnoser samlebetegnelsen «Den ulykksalige treenighet». Tittelen og ikke minst foredraget spiller mye av Aastas kamp, humor og selvinnsikt. «Den ulykksalige treenighet» består av diagnosene dysleksi, Tourettes syndrom(TS) og ADHD.



Selvinnsikt: «Det er bare meg som kan forandre mitt liv», sier Aasta Jelmert.

Aasta Jelmert lærte ikke å lese før hun gikk i 6. klasse. På skolebussen satt hun og kikket på og beundret klassevenninner. De var så flinke til å skrive fint og lese. Hun tenkte i sitt stille sinn:

– *Dere har noe jeg ikke har. Dere har evnen til å lese en tekst, og huske den. Dere har tilgang på en hel verden som ikke er min!* For Aasta var det sårt ikke å ha disse evnene, hun var så lærelysten, og det var vanskelig når du ikke behersker lesingen.

Diagnosen dysleksi ble ikke stilt før Aasta var 21 år. Da hadde hun vært hos Elsa Aga på Spesiellærerhøgskolen på Hosle og blitt testet. Else Aga var en «guru» på sitt felt. Av Aastas tre diagnoser er det denne som har vært vanskeligst å leve med.

– *Det er fryktelig tungvint å ha dysleksi, sier Aasta. Det spiller ingen rolle for en dyslektiker hvilken vei du holder avisen. Du kan godt holde den opp ned. Det at det går best med rette veien, kommer helst av treningen, sier hun og ler.* Aastas dysleksi virker inn på hennes retningssans, på tid og sted,

og den oppleves som utrolig vanskelig.

Aasta Jelmert forteller om den gang hun ble ringt opp av en selger. Han hadde den gledelige nyheten at hun skulle få et gratis abonnement på Aftenposten i tre måneder.

– *Jeg tror du er gal mann. Har du tenkt å ta livet av meg? Jeg er dyslektiker, var svaret han fikk.* Hun ler når hun forteller om episoden, og tilhørerne på foredraget ler med. Aasta forteller så åpent og ærlig at man blir nødt til å bli fenget.

Diagnosen Tourettes Syndrom ble satt i 1991, da hun var 31 år. Den siste diagnosen, ADHD fikk Aasta i 2001, 41 år gammel. Da følte hun at den siste brikken falt på plass i et stort puslespill. Masse tid er brukt på å få innsikt i diagnosene, og Habiliteringstjenesten har hjulpet henne å innhente og systematisere informasjon som Aasta synes har vært til hjelp i hennes videre arbeid på vei til selvinnsikten som hun så sterkt ønsker å oppnå.

Tar styringen i eget liv

Aastas første foredrag gikk som smurt, og med humor og varme formidles opplevelser og tanker. Tilhørerne gripes av hennes historie. Snart skal hun holde foredrag for Habiliteringstjenesten. Dem kan hun ikke få fullrost. De har vært til uvurderlig hjelp i hennes vei til selvtillit og selvrespekt. Med sine foredrag gir Aasta fagfolk en unik innsikt i de ulike diagnosene.

– *En ting er å lese seg til kunnskap, en annen ting er å høre erfaringer og opplevelser av mennesker som lever med diagnosene og problemene i det daglige,* kommenterte tilhørerne. Aasta Jelmert gjør mange mennesker klokere og gir dem større innsikt i «Den ulykksalige treenighet». Aasta avslutter sitt foredrag med følgende ord til ettertanke:

– *Husk at det er bare meg som kan forandre mitt liv.*

Hvordan påvirker følelsene våre læring?

– et reflekterende fenomenologisk studium for å belyse den emosjonelle lærings betydning i klinisk veiledning og arbeid

Del II (Del I stod i nr. 1–2006)



av BEATE HEIDE

Beate Heide arbeider som pedagog ved Nevroseksjonen på Nic Waals Institutt.

Andre Seminarår: Utredning

Det midterste av tre år på en skole er alltid det vanskeligste. Pedagogisk forskning har slått dette fast for årtier siden. Jeg har flere ganger før opplevd vanskeligheter med å holde oppe motivasjon når frustrasjon over å ikke forstå stiger i det vanskelige andre året, så jeg var innstilt på at dette året kom til å bli vanskelig. Tema for året krevde også en mer integrert forståelse av det barnpsykiatriske fagfeltet. Jeg skulle lære å se min rolle i forhold til de andre faggruppene på teamet, samtidig som de faglige kravene til å synliggjøre pedagogrollen øket.

Å jobbe i tverrfaglig team

Arbeidet i Barne- og ungdomspsykiatriske klinikker er basert på å jobbe i tverrfaglige team. Disse teamene består av lege, psykolog, sosionom og pedagog. Å jobbe i team har sine spesielle utfordringer både på det faglige og det pragmatiske planet.

I teamarbeid kreves det både at en avklarer roller, bygger opp gode relasjoner og utvikler effektive prosesser for å få arbeidet unna (Lauvås, 1999). I min tidligere praksis som spesialpedagog hadde jeg opplevd å jobbe mer løselig tilknyttet tverrfaglige grupper. Jeg hadde altså en viss erfaring med denne arbeidsformen.

I retningslinjer for arbeid i poliklinikker står det at tverrfaglighet krever samarbeids-kompetanse.

«Det forutsettes videre en leder som kan sørge for at teamet arbeider mot felles mål og for at den profesjonsspesifikke, funksjonsspesifikke og individuelle kompetansen i teamet blir respektert, utnyttet og videreutviklet» (Statens Helsetilsyn, 2001, s 29).

Siden dette andre studieåret fordret utredning, ble det viktig for meg å se på arbeidskravene i studiet opp mot det kliniske arbeidet i det tverrfaglige teamet. I veiledningen spilte dette seg ut som diskusjoner om hva pedagogens rolle er.

Tverrfaglige drøftinger

Etter hvert som jeg både var saksansvarlig og medarbeider i andres saker, kom sakene opp til tverrfaglig diagnostisk drøfting. Det var en ny situasjon for meg å forholde meg til et internasjonalt klassifiseringssystem og til retningslinjer i BUP-data for utfylling av aksene der. Jeg brukte mye energi på å sette meg inn i de ulike kapitlene i ICD 10.

I de diagnostiske drøftingene på teamet gjaldt det å være godt forberedt. Veileder satte krav til skriftliggjøring av bakgrunn, henvisningsgrunn og oppsummering av undersøkelsene barnet og familien hadde vært igjennom. I tillegg ville teamet at jeg skulle ha noen hypoteser om hvilken diagnose barnet skulle få i et differensialdiagnostisk perspektiv. Dette arbeidet var tidkrevende, men også svært lærerikt. Jeg erfarte at jeg fikk større sikkerhet i fremleggingene mine ved å følge veileders råd.

Lines problemer berodde på en vanskelig tilknytningshistorie. Dette forsterket de symptomer som ADHD forårsaket. I teamdrøftinger kom teamet frem til at Line skulle få tilbud om pedagogisk terapi. Hun var et barn vi skulle følge nøye i den videre utviklingen nettopp fordi hun hadde en så kompleks historie.





En positiv bieffekt for min egen del var at epikrisene ble mye enklere å skrive når jeg først hadde skriftliggjort og forberedt saken til teamdrøfting. Veilederen ga meg således, gjennom sine arbeidskrav, gode rutiner i arbeidet med å forberede til diagnosesetting. Hun løftet også opp hverdagssakene mine og lurte på hvilken teori en kunne tenke seg akkurat i denne saken. Slik ble også det hverdagslige klinikklivet gjenstand for å tenke teorier fra det kliniske seminaret og fra litteraturstudiumet. I tillegg vekslet veiledningen mellom å fokusere på deler og helhet, på det enkelte barnet og på historien og rammebetingelsene rundt barnet.

Klinisk pedagogisk undersøkelse

Som arbeidskrav dette andre året lå det krav om å tilegne seg kunnskap om klinisk pedagogisk undersøkelse. Jeg opplevde noe helt spesielt da jeg begynte med undersøkelsene. Jeg visste hvordan jeg ville skrive det jeg hadde sett, men fikk det ikke til. Aspirasjonsnivået lå langt over de prestasjoner jeg kunne greie. Jeg fikk prestasjonsangst i forhold til utskrivning av kliniske undersøkelser. For meg ble dette en skikkelig utfordring. Jeg opplevde at jeg skammet meg over å ikke innfri egne krav. Jeg opplevde at skammen tildekket og *virket* hemmende på affeksjonsopplevelsene (Hannevold og Strætkvern, 1999).

Opplevelsen av hvor vanskelig det var å få opp tempoet nettopp fordi refleksjonene mine var mye langsommere enn kravene jeg stilte til meg selv, var sterk. Veilederen gikk gjennom oppgavene med meg.

Det tok tid. Hver klinisk undersøkelse måtte bearbeides flere ganger før jeg var fornøyd. For meg, som alltid har vært et skrivende menneske, var dette ydmykende. Samtidig torde jeg kjenne på disse vanskelige følelsene rundt det å ikke mestre. Plutselig hadde jeg selv en egen opplevelse på linje med de barna jeg har jobbet med i en årrekke av ikke å få til. Det var en smertefull lærdom.

Line satt over matteoppgavene. Hun klødde seg i hodet, og sukket ut i luften. – Synes du matematikk er vanskelig, lurte jeg. Hun så på meg, sukket igjen og sa: – Ja, jeg lurte på om det ville hjelpe om vi så på oppgavene sammen. Hun nikket. Jeg leste oppgaven for henne. Skjønte hun hva hun skulle gjøre? Hun kom med et løsningsforslag, og så på meg med håpefulle øyne. – Det er riktig fremgangsmåte. – Det virker som du forstår dette. Med nytt håp gikk hun videre i oppgaveløsningen.

Jeg visste med meg selv at jeg kunne rømme fra hele situasjonen ved å skrive ut ti undersøkelser etter samme lest. De ville alle være basert på min mangel på integrert forståelse. Da ville jeg rømme fra skammen over å ikke mestre. Jeg ville trekke meg tilbake fordi skammen over å mislykkes ikke var til å holde ut. Jeg ville tildekke skammen (Hannevold og Strætkvern, 1999). Seminarlederen hadde fått oppgavene etter hvert som de var ferdig bearbeidet sammen med veileder. Hun syntes de var «bra nok». Veilederen var ikke fornøyd. Det var ikke jeg heller. Jeg visste at om jeg ga meg nå, ville jeg ikke få undersøkelsen under huden. Den ville ikke bli en integrert del av meg, og dermed ikke et redskap jeg ville bruke. Jeg erkjente at

jeg trengte mer tid. Jeg innså mine egne begrensninger, møtte skammen over det og ba om utsettelse på innlevering. Det tok meg et ekstra halvår å overvinne denne frykten. Hele tiden stod veileder ved min side i stormen. Hun oppmuntret meg, og hun ledet meg med fast hånd. Hun ga meg ikke opp, og hun stilte krav til meg. Jeg kjente at hun hadde tro på at jeg skulle lære det. Lære det med følelser og kognitiv tilnærming. Det var vondt. I ettertid kan jeg se at det hun faktisk gjorde var å tematisere min manglende evne til å prestere. Hun tematiserte min skam. Ved å tematisere skammen, tillot hun meg å være til stede med meg selv, i min ufullkommenhet (Hannevold og Strætkvern, 1999). I tillegg ga hun meg anerkjennelse for den prosessen jeg var inne i. Og hun uttrykte *håp* om at jeg skulle greie det. Det ga en følelse av anerkjennelse (Trøan, 2004). Jeg ønsket veldig sterkt å tekkes både veileder og seminarleder ved å lykkes med oppgavene i tide, men det var umulig. Kravene kjentes umulige. Da jeg hadde erkjent at jeg hadde et problem, var det enklere. Da var det sagt. Skammen min var ute i dagslys. Jeg prøvde ikke å skjule den. Jeg hadde et sterkt ønske om å lykkes, men jeg erkjente at jeg trengte mer tid. Tid til å reflektere i mitt eget tempo.

Å leve i misnøyen

Etter hvert som ukene gikk, kjente jeg på det mange barn kjenner på, det å leve i skyggen av andres misnøye. Veilederen var ikke fornøyd med meg, og det kjente jeg på. Jeg utviklet en hypersensitivitet overfor underliggende budskap. Rent kognitiv visste jeg at hun hadde tid til å vente på at jeg skulle lære, men følelsene mine spilte meg mange puss. Siden veiledning er en personlig og til tider intim sak, kjente jeg i denne perioden godt på hvor nært veileder kikket meg i kortene. Det var bare oss to i rommet. Noen ganger tenkte jeg at det hadde vært godt om det hadde vært flere der, så hadde jeg kunnet slippe fokus hele tiden. Dette er problemstillinger jeg har jobbet med i forhold til organisering av spesialpedagogisk hjelp gjennom mange år. Fra yttersiden, og rent akademisk har jeg en stor forståelse for disse følelsene hos barn. Nå satt jeg selv i en situasjon der jeg kjente på min egen sensitivitet. Det var utfordrende, og det var et brutalt møte med egne følelser. Jeg visste ikke at jeg hadde slike iboende følelser. Det å leve i en opplevd misnøye ble for meg et sterkt møte med meg selv. Den nye erkennelsen gjorde at jeg møtte barna på en mer ydmyk måte.

Line sa hun hadde fått en prøve tilbake på skolen.

– Jeg fikk bare to, sa hun og så på meg med tårer i øynene. – Er du ikke fornøyd med det?, undret jeg.

– Nei, for jeg hadde lest, sa hun. Jeg lurte på om det stod noe på prøven som forklarte karakteren. Hun ristet på hodet.

– Kan du snakke med læreren om at du ikke forstår dette?, spurte jeg. Hun tenkte seg om, og nikket.

Verktøy som integrerte ferdigheter

Da det var gått ½ år over tiden etter opprinnelig innleveringsfrist, løsnet det for meg. Jeg skrev ut de tre siste rapportene og følte at nå hadde jeg endelig et slags grep om det. Jeg begynte å forstå hva klinisk skjønn var. Jeg leverte de siste rapportene til veileder, og kom spent til neste veiledningstime. Veilederen hadde en mappe med seg. Hun smilte stort, og sa: – Nå har du sannelig fått det til! – Hva er det som har skjedd?

Da først kjente jeg på hvor spent jeg egentlig hadde vært. Spenningen slapp taket, og jeg slapp ut pusten. Jeg kjente på hvor godt det var å bli rost når jeg hadde strevet så lenge. Nå var vi enige. Jeg visste hva kvalitet i klinisk pedagogisk undersøkelsesrapport var, og det hadde veilederen bekreftet. Jeg svevet formelig i flere dager. I stedet for å ta fatt på nye oppgaver med en gang, tenkte jeg at jeg ville prøve noe nytt. Jeg ville lene meg tilbake og virkelig nyte mine nye kunnskaper. Jeg plukket frem alle rapportene og la dem i en vifte foran meg. Jeg husket tilbake til alt strevet og all frustrasjon jeg hadde følt. Til slutt kjente jeg på gleden ved å mestre. Den kunnskapen jeg fikk gjennom dette strevet, kunnskap om hvor viktig det er å løfte frem mestringen når den er der, gjør at jeg ser den følelsesmessige biten av hvor viktig mestring er i pedagogisk arbeid. Det er spesielt viktig i barnepsykiatrien fordi barna som henvises til oss har opplevd så mange tap og nederlag. Slik er strevet med oppgavene blitt til integrert kunnskap i meg. Nå først forstår jeg fullt og helt hva mestring betyr, nettopp fordi jeg har opplevd det på kroppen selv.

Vi snakket om medisin. – Jeg blir ikke så sint lengre når jeg spiller tv-spill, skjønner du, sa Line. – Jeg tåler bedre å tape. – Jeg tror det kommer av medisin. – Det er lettere å komme i gang med arbeidet på skolen også. Jeg lurte på hvordan det kjentes? – Jeg føler jeg har bedre kontroll nå, og det kjennes godt ut, sa Line og smilte fornøyd.

Sykelbremsen

Han visste det ikke, men han skulle bli smertelig fort klar over at den ikke virket. Midt i en lang utforkjøring merket han det. Det gikk så svimlende fort nedover at han tenkte at han skulle bremse ørlite på farten slik at han hadde mer kontroll. Da oppdaget han at bremsen ikke virket. I et svimmelt øyeblikk trodde han ikke sine egne øyne. Han trådte pedalen hardt bakover, men ingenting skjedde. Håndbrems, han hadde da håndbrems! Han flyttet øynene opp på styret, men husket i det samme han trykket bremsehåndtaket inn at i forrige uke var vaieren røket. Han hadde spurt faren om han kunne reparere håndbremsen, men faren hadde svart bak avisen at det kunne han ikke gjøre akkurat nå, men at han skulle se på den senere. Dette senere hadde altså enda ikke kommet. Han kjente at hele kroppen ble stiv. Dette gikk for fort, og det kunne aldri gå bra! Han hadde bare ikke kontroll. Blendet av tårer så han svingen komme mot seg. Ville han greie den? Nei, han trodde ikke det... Eller? Det var et ørlite håp om at han ville få det til. Han tittet ned på hjulene som trillet i en vannvittig fart nedover, stadig nedover. Da han tittet opp så han at det uunngåelige ville skje. Han ville sykle rett i grøfta! Hjertet banket som en gal i brystet på han og han gruet seg allerede for fallet. Det kom til å gjøre vondt, han kom til å brette beinet, han... Det snurret rask film foran øynene på han. Han knep øynene hardt, hardt sammen for å stenge ute alle de grusomme scenarioene. Det var som å velge mellom pest eller kolera! Skulle han styre sykkel i grøfta, eller skulle han satse på at han greide svingen? Før han hadde tenkt tanken ut, skjenet forhjulet ut til venstre. Han hadde syklet på en stor stein! Hump i hump bar det ut i landskapet. Nå hadde han i hvert fall ikke kontroll. Kast i kast bar det

utenfor. Han hang på sykkel som en innbitt loppe. Inn i buskaset bar det helt til han traff en rot. Da bråstoppet hjulet og han ble kastet over styret. Han landet på rygg oppå noen bregner. Hvordan gikk det med sykkel, er den hel? Han prøvde å reise seg opp. Han kjente etter, jo visst, han er hel. Sykkel ligger med vidd forhjul, som en vingeklippet fugl, midt i gresset. Han måtte trille den hjem. Det tar sin tid å komme seg hjem. Da han trillet sykkel inn porten hjemme står faren der med ett. Han tar inn situasjonen, og sier: -Har det skjedd noe? Han slapp sykkel og gråt store tunge tårer. Som en foss rant det ut av han om farten, om bremsen som ikke virker, om vaieren på håndbremsen som ikke virket... Faren satte seg på huk foran han, tar om skuldrene hans og sier:

– Og jeg som lovet å fikse håndbremsen din! Så ble jeg for sein denne gangen. Kan du tilgi meg? Han gjemmer hodet mot farens skulder, og langsomt stopper den voldsomme gråten. Spenningen slipper taket.

Etter at han har spist middag og gjort unna leksene, har faren og han med seg verktøykisten og går ut i garasjen. Der fikser de brems og hjul. Han tar seg en prøvetur for å se om bremsene virker. Han prøver både fotbremsen og håndbremsen. Begge er i orden. Han smiler for seg selv. I morgen skal han sannelig prøve seg på bakken igjen. Nå som han har brems kan han utfordre farten og bakken. I morgen, ikke senere enn det. Han smiler for seg selv og vet at sykkel, faren og han er et team. Sammen skal de greie bakkens utfordringer. Han gleder seg allerede til å kjenne farten mot ansiktet. I morgen.

Tredje seminarår: Behandling

Arbeidskravet i utdanningen siste året var knyttet til behandling. Vi skulle ha med klinisk materiale til samlingene som avspeilet oppstart, gjennomføring og avslutning av pedagogisk terapi. Ordet behandling hadde en ubehagelig virkning på meg. Helsemessig behandling hadde jeg derimot et mer fjernt forhold til. Det var skremmende og det var nytt. For meg representerer nye utfordringer nye muligheter. I det ligger det også en mulighet for ikke å få til, til å mislykkes.

Pedagogisk terapi

Pedagogisk terapi er en indirekte terapiform. Som terapeut jobber en et skritt ved siden av barnet. Beslutningen om terapiens mål og omfang taes på teamnivå. Det kan være høyst ulike grunner til at et barn får tilbud om terapi. Beslutningen bygger på en samlet vurdering av barnets totale situasjon og nedfelles i journalen.

Pedagogisk terapi fokuserer på mestring som mulighet. I terapien er det om å gjøre å finne aktiviteter, metoder og teknikker som kan gi barnet økte mestringmuligheter (Holdhus, 1989).

Pedagogisk terapi fokuserer således på at barnet emosjonelt sett skal få det bedre og oppleve mestring. Terapeuten hjelper barnet å tåle sine egne smertefulle følelser ved å bære dem sammen med det.

Line satt helt stille mens jeg leste historien om «Pinnsvinet som hadde pigger». Det var om en pinnsvinmor som ikke skjente at hun skadet barnet sitt når hun hadde piggene ute. Det lille pinnsvinbarnet fikk ikke verken melk eller kos. Line lyttet nøye. Etter at historien var ferdig sa hun: «Det var ikke morens skyld at hun ikke skjente det. Sammen snakket vi videre om pinnsvinet, og hvor vanskelig det noen gang var for en pinnsvinmamma å skjønne at hun måtte holde piggene sine inne.

Barna vi jobber terapeutisk med, er skadet i kontakten med andre mennesker og trenger et sted å ta seg inn. Terapien har rammer og ritualer som gjerne utvikles sammen med barnet (Gommæs, 2003). Jeg skulle romme disse barnas smerte, og jeg skulle unngå at følelsene mine ble mot-overført til dem. I læringsprosessen ble veiledningen en viktig rettesnor i forhold til å se seg selv litt fra yttersiden. Veiledningen ga også rom for å jobbe med de affektive sidene av terapien, nemlig hvordan disse barna påvirket meg. For å kunne gjenkjenne motoverføring, måtte jeg først være i stand til å se hva i situasjonen som berørte meg følelsesmessig.

Line ble veldig sint og slo om seg. Far stoppet henne. Det ble et voldsomt basketak, der Line hylte, slo og skjelte ut far. Forferdet ble jeg stående å se på. Så mye sinne som bodde i den lille jenta!

Det kjentes godt å komme på veiledning og få snakke om situasjonen som hadde oppstått. Hva hadde utløst den? Jeg fikk fortelle, med skjelvende stemme om hvor sterkt det hadde berørt meg å se en så sterk utagering. Jeg fikk mulighet til å bearbeide og sortere mine egne følelser.

Samtale med barn

I veiledningen hadde jeg erfart at spørsmål fikk refleksjon i gang. Dette prøvde jeg å overføre til arbeidet i terapiene med barn, noe jeg opplevde som en krevende arbeidsform. En går inn i et rom der man ikke helt har oversikt over hva som vil skje (Lindseth, 2004–2). Dette utfordrer meg som terapeut. Jeg må stå i det som barnet gir fra seg, uten å skamlegge eller forsterke utsagnene. Å samhandle med barn i pedagogisk terapi er å samhandle ett skritt ved siden av. Jeg

vil derfor få innsyn i barnets tankeverden ved å være med å utforske det barnet sier når vi jobber med andre aktiviteter. Dette åpner for å snakke om vanskelige følelser med aktiviteten mellom. Veilederen min, som hadde lang erfaring med terapeutisk arbeid med barn, viste meg et arsenal av teknikker. Terapi har lært meg hvor vanskelig det er å samtale med barn uten å lukke kommunikasjonen. Å stille åpne spørsmål som får barnet til å komme med sine tanker. Ikke minst er det utfordrende å ta imot, å romme barnet. Det er ulike teknikker for å speile andre i samtaler. En teknikk er å forstørre følelsesmessige utsagn ved å holde det opp for barnet, og vise at jeg har hørt det. Således vil jeg signalisere at jeg er en empatisk lytter som tar barnet på alvor. En bok der viktige utsagn taes vare på skriftlig har vist seg nyttig. Da står det, sort på hvitt, det barnet har sagt. Det blir ekstra betydningsfullt fordi vi tar oss bryet med å skrive det ned. Før jeg begynte med terapier hadde jeg bare en forståelse av viktigheten av å bli tatt på alvor som et teoretisk begrep. Gjennom veiledning har jeg utvidet min forståelse av at endring skjer på mikronivået, fordi veileder nettopp brukte de samme teknikker i veiledningen av meg. Jeg kjente følelsen av å bli tatt på alvor på kroppen.

Line ga nøkkelen til terapikassen til far. Han så på henne og tok i mot nøkkelen. Som et rituale tok han frem pengboken og puttet nøkkelen nedi rommet der småpengene er. Han glidet igjen lomma, og puttet lommeboka i innerlomma. Han klappet på lomma. Line så fornøyd på ham. Han hjalp henne å passe nøkkelen.

Viktigheten av å bli tatt på alvor i de små ting, er betydningsfull, ja, så betydningsfull at det kan få smitteeffekt på andre forhold i livet. Jeg har måttet endre mine forestillinger om hvor «flink» jeg var til å snakke med barn etter dette. Min flinkhet har ikke hatt rot i en virkelighet som bekrefter barns følelser. Jeg har vært flink å bekrefte på prestasjoner. Således innser jeg at min uskjønne praksis (Abrahamsen, 2000) handler om at jeg ikke har hatt klart for meg forskjellen på hvem en er (selvbilde) og hva en gjør, altså prestasjoner (selv-tillit) (Juul, 1995).

Avslutning

Enhver begynnelse representerer også et skritt mot en avslutning. Da jeg startet utdanningen for tre år siden, ble vi på første samling bedt om å skrive et brev til oss selv, og si noe om hvilke forventninger vi hadde til disse tre årene. Dette brevet fikk vi tilbake på siste samling. Jeg hadde skrevet, til Beate, tre år frem i tid.

«Siden dette er en praktisk rettet utdanning har jeg store forventninger om veiledningsbiten. Det har alltid vært et savn, det å ikke å være i en situasjon der man er i veiledning for å drøfte seg gjennom ting man lurer på.»

Jeg ser nå at jeg var fasinert av utdanningen nettopp på grunn av veiledningen. Kliniske ferdigheter handler om forståelse for hva som skjer i samhandling mellom mennesker, om kommunikasjon og samhandling (Rosenvinge, Larsen, Skårderud og Thune-Larsen, 2004).

Jeg har søkt å vise det gjennom å se på utdanningen som en integrert læring, der kognitive ferdigheter og emosjoner er to likeverdige komponenter for å fremme klinisk kompetanse. De betingelsene som har gjort veiledningen prosessorientert for meg er, anerkjennelse, struktur og evaluering og refleksjon.

Anerkjennelsens fem grunnbegreper er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Trøan, 2004). Disse begrepene har vært dekkende for veiledningsprosessen jeg har vært gjennom. Det er slett ingen idyll, der veileder og jeg gjensidig har bekreftet hverandres virkelighet. Klinisk kompetanse har vært et mål, og da handler det om de ulike redskapenes begrensinger og muligheter ut fra nytteverdien inn i den enkelte saken. (Rosenvinge, Larsen, Skårderud og Thune-Larsen, 2004). Det er snakk både om relasjonen mellom veileder og kandidat og en grunnleggende positiv holdning hos begge. Jeg vil gå så langt som å si at det må foreligge en åpenhet for å gjøre nye erfaringer hos begge parter, om veiledningen skal oppleves prosessorientert og fremmede for læring.

Struktur

Veiledning i klinisk pedagogisk utdanning er satt inn i en sammenheng der arbeid i klinikken skal samvariere med kliniske seminarer og veiledning. Det utarbeides en veiledningskontrakt mellom klinikk, veileder og kandidat, og det settes rammer med bestemte krav til prosessen. Veileder har blant annet en kontrollfunksjon ved at han skal vurdere egnethet hos kandidaten (Nielsen, 2000). Slike strukturer kan føles som en tvangstrøye, som et maktmiddel der forholdet mellom veileder og kandidat er asymmetrisk. Struktur kan også virke trygghetsskapende og vise til parallelle prosesser i arbeidet med barn i klinikken. Mine opplevelser har vært fundert i det siste. Jeg har følt struktur med faste møtetidspunkt og fast dagsorden som en hjelp til å forstå ved hjelp av egne emosjonelle erfaringer hvordan barn kan føle det ved å gå i terapi. Jeg

har opplevd at strukturen i veiledningen har nettopp vært en veiviser inn i å forstå hva barnets narrative historie betyr, på godt og vondt.

Evaluering

Rammeplan til utdanning av kliniske pedagoger setter krav til vurdering underveis. I veiledningsprosessen har det vært både *løpende vurdering* og faste stopp-punkter, *årlig evaluering*. Begge prosessene har gitt verdifulle innspill. Den løpende vurdering har fått meg til å reflektere mer over hva jeg har behov for veiledning i. Det har vært en løpende prosess, der behovene har vært gjenstand for prioritering fra time til time. Evaluering etter hver time, kunne være kort:

– *Hvordan var dette for deg i dag?* Eller etter gjennomgang av en sak: – *Er det hjelpsomt, tror du, å tenke slik?* Spørsmålene kunne fortsette å jobbe under overflaten etter at jeg kom hjem, og neste gang jeg stod i en vrien sak, kunne rådene dukke opp. Praksisen min endret seg gradvis, og så langsomt at det til tider ikke var helt merkbart. Noe skjedde, både med min forståelse og mine refleksjoner. Begrepene fra litteraturen ble langsomt mine egne. Jeg utviklet min egen praksisteori som jeg prøvde ut holdbarheten av i veiledning før jeg anvendte den i praksis.

Skriftliggjøringen har tvunget meg til å systematisere tankene og refleksjonene mine. Dette konsentrert har så veileder og jeg brukt som utgangspunkt til å forberede møtet med klinikken. Jeg føler meg både anerkjent og ivaretatt ved at det har vært satt av tid til slikt møter.

Refleksjon

Ved å kaste blikk bakover, kan vi nikke og gjenkjenne feil og tidligere tenkemåter (Evans, 2000). Dette betyr at refleksjon nettopp kan gi oss ny forståelse, oppdage feil og at vi får bekreftet antagelser vi bærer på. Refleksjon kan i så henseende representere et tilbakeskuende forsøk på å forstå et hendelsesforløp. Selvinnsikt og evne til refleksjon er pekt på som innfallsporter til å endre sin egen praksis (Teslo, 2000). Veiledningen har hatt en slik funksjon for meg. Jeg har kjent på egne følelser i møtet med klienter og ønsket å bli mer bevisst min egen opptreden, slik den utspiller seg i det kliniske møtet med klienter. I denne prosessen er både erkjennelse og anerkjennelse benyttet. Erkjennelsen er å erverve seg innsikt og kunnskap om et område (Dalland, 1999). Denne prosessen krever tid både på det følelsesmessige og kognitive planet. Prosessen har vært smertefull og slitsom. Anerkjennelsens kraft (Trøan, 2004) har stått for meg personlig som

den største åpenbaringen. Gjennom å få anerkjennelse, reflektere over virkningen og kjenne på hvor godt den gjorde følelsesmessig, har jeg fått en integrert forståelse av anerkjennelse. Dette virkemidlet tar jeg med meg inn i den kliniske hverdagen. Fordi vi møter familier som allerede har møtt mye motgang, erfarer jeg at anerkjennelse er spesielt viktig i barne- og ungdoms-psykiatrien.

«Først når kandidater forstår med sannhet og ærlighet – både følelsesmessig og tankemessig - og kan forandre adferd i sin praksis, kan vi si erkjennelsen er reell» (Teslo, 2000, s 93)

Jeg er på vei, mot en mer reflektert praksis. Jeg har avslørt noe av min uskjønne praksis (Abrahamsen, 2000). Jeg har sett at anerkjennelse skaper mulighet til erkjennelse. På en bit av reisen har jeg hatt et spill, et annet menneske som så meg, hørte meg og gav respons tilbake. Slik blir livet mitt som mine fortellinger er (Isachen og Høidal, 2001). ■

Litteraturliste:

- ABRAHAMSEN, G.** (1997). *Det nødvendige samspeillet*. Tano Aschehoug
- ABRAHAMSEN, G.** (2000). Titt-tei lekens mange forkledning i klinisk pedagogisk behandling. *Klin Nytt* nr 1.
- BERGE, T. & A. REPÅL** (2003). *Den indre samtalen*. Gyldendal Akademiske Psykologi.
- BREIVIK, M.** (2002) Undervisningsplan for 3-årig klinisk-teoretisk seminar for utdanning av kliniske pedagoger. Institutt for psykiatri og medisinsk adferdsfag, NTNU.
- BROWN, G.** (1971). *Human Teaching for human learning*. New York: Penguin Book Ltd.
- DALE, E. L** (1989). *Pedagogisk Profesjonalitet*. Gyldendal.
- DALLAND, O.** (1999) *Pedagogiske utfordringer for helse og sosialarbeidere*. Universitetsforlaget.
- EVANS, T. D.** (2000). Om psykologi, myter og vitenskap. I: Holte, A., Rønnestad, M. H. & Nielsen, G. H.: *Psykotterapi og psykotterapiveiledning*, s. 147–165. Universitetsforlaget.
- GJEMS, L.** (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget.
- GOMMÆS, I. L.** (2003). *Når følelsene kommer i veien*. Yrkeslitteratur.
- GAARDER, J.** (1996). *Hallo? – Er det noen her?* Gyldendal.
- HANNEVOLD, N. M. & H. B. STRÆTKVERN** (1999). *Skam i det psykotterapeutiske møtet*. Skriftlig arbeid godkjent innenfor spesialiteten i klinisk voksenpsykiatri (upublisert).
- HENRIKSEN, J.-O. & A. J. VETLESEN** (1997). *Nærhet og distanse*. Ad Notam Gyldendal.
- HOLDHUS, V.** (1989). *Pedagogisk behandling- hva er nå det?* PFI, UiO, Hovedoppgave i pedagogikk, nyoptrykk.
- ISACHSEN, K. & P. F. HØYDAL** (2001). *I all fortrolighet*. Cappelen.
- JUELLE, E.** (2003). *Refleksjon - innspill til nye utspill*. N.W. Damm & Sønn.
- JUUL, J.** (1995). *Ditt kompetente barn*. Pedagogisk Forum.
- LANDGRAFF, I.** (2004). *Fenomenologi som filosofi og vitenskap*. <http://www.nrrk.no/forskning/forskningsmetode>
- LAUVÅS, K.** (1999). Etablering av tverrfaglige team. *Rehabiliteringsmagasinet BRIS*, 1.
- LAUVÅS, P. & G. HANDAL** (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- LINDSETH, A.** (2004–1). Upublisert forelesning Modum Bad under Familiekonferansen «Tanker om tid».
- LINDSETH, A.** (2004–2). Dannelsessnobismen. *UNIPED*, årgang 27, Nr.2, side 64–67.
- LUNDBY, G.** (1998). *Historier og Terapi*. Tano Aschehoug.
- NIELSEN, G. H.** (2000). «Psykotterapiveiledning: Grunnleggende begreper og tilnæringsmåter» I: Holte, A., M. H. Rønnestad & G. H. Nielsen: *Psykotterapi og psykotterapiveiledning* (257–288). Universitetsforlaget.
- RAMMEPLAN FOR UTDANNING AV KLINISKE PEDAGOGER** (1999). Kliniske Pedagogers Forening.
- RIMEHAUG, T. & I. HELMERSBERG** (1995). Barnepsykiatrisk utredning – fra produkt til prosess. *Fokus på familien*, volum 22, 145–156.
- ROSENVIINGE, J. H., E. LARSEN, F. SKÅRDERUD & THUNE-LARSEN, K.-B.** (2004). Klinisk kompetanse i psykisk helsevern: Hva er det og hvordan kan det læres? *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 41, 706–712.
- SALZBERG-WITTENBERG, I., HENRY, G. & E. OSBORNE** (1986). *Mellom lærer og elev – Følelsenes rolle i undervisning og læring*. JW Cappelen Forlag.
- SETVIK, K.** (2002). Forelesning på BUPIS 5.9. Upublisert.
- STATENS HELSETILSYN** (2001). *Håndbok i drift av psykiatriske poliklinikker*. 2.
- STRØM, K.** (2001). 17. mai tale på Andenes. Upublisert.
- STÅLSETT, U. E., R. SANDAL & W. TVETEN** (1991). *Veiledningsmetodikk*. Tano Aschehoug.
- TESLO, A.-L.** (red) (2000). *Mangfold i faglig veiledning*. Tano Aschehoug
- TRØAN, S.** (2004). Om anerkjennelse i foreldreveiledning etter Marte Meo metoden. Godkjent oppgave for spesialisering av psykologer, upublisert.

Matematikkvansker – læreplansvansken skolen glemte? – om årsaker, utredning, tiltak og forebygging av matematikkvansker



27.–28. september 2006, Utdanningsforbundets hus, Hausmanns g. 17, Oslo
Kl. 9.00–16.00 begge dager (registrering fra kl. 8.30)

Målgruppe: Kurset inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Videre er kurset relevant for ansatte i PPT og ved kompetansesentre, spesialpedagoger og ansatte ved høyskoler og universiteter.

Innhold

Kurset tar opp hva som menes med uttrykket *matematikkvansker*. Vi ser på terminologien og presenterer en modell for beskrivelse av ulike former for slike vansker (kjennetegn).

Videre presenterer vi ulike læringsteoretiske tilnærminger og hva nyere forskning innen feltet viser – i lys av læreplansbegrepet (LD). Vi drøfter en modell for utredningsarbeid samt aktuelle verktøy til dette. Vi vil også se på verktøy som kan brukes av den enkelte lærer i kartlegging av slike vansker på skolene. Med utgangspunkt i nyere didaktisk teori ser vi på hvilke tiltak som kan settes i verk for den enkelte elev og hvordan slike tiltak kan organiseres.

Systemarbeid er også viktig innen dette feltet. Vi tar opp bruk av ulikt matematikkmateriell som kan fremme en inkluderende skole og forebygge matematikkvansker. Dette arbeidet bør starte i barnehagen, og et nytt observasjonsverktøy blir presentert.

Kompetanseoppbygging hos lærere og førskolelærere er en viktig del av PPTs og kompetansesentrenes arbeid. Vi vil se på en del erfaringer fra slikt arbeid når det gjelder matematikkvansker og presentere en modell som er utprøvd det siste året.

Kurset vil veksle mellom forelesninger og praktisk arbeid med utredningsverktøy og materiell.

Kursholdere:

Tone Dalvang og Olav Lunde er begge ansatt i Forum for matematikkvansker ved Sørlandet kompetansesentre. De står sentralt i dette arbeidet i Norge og Norden og har en rekke publikasjoner innen feltet. Begge brukes mye som kursholdere både i Norge og Norden. For mer informasjon om forumet, se www.statped.no/sorlandet - Fagområder - Matematikk.

Etteranmeldte vil få plass så langt det er mulig.

Med forbehold om nok påmeldte. Bekreftet påmelding må framvises ved registrering.

☐ **Ja, jeg vil delta på *Matematikkvansker – læreplansvansken skolen glemte?*, Hausmanns g. 17, Oslo, 27.–28. september 2006.**

Bindende påmeldingsfrist: 4. september

Deltakeravgift for medlemmer kr 2800, for ikke-medlemmer kr 3500.

Dette inkluderer kursavgift, lunsj, kaffe m.m.

Hver femte deltaker fra samme institusjon slipper å betale deltakeravgift ved samlet påmelding.

☐ **Medlem av Utdanningsforbundet**

Deltaker

Navn:

Adresse:

Postnr. /-sted:

E-post:

Stilling:

Fakturaadresse

Navn:

Adresse:

Postnr. /-sted:

Tlf. arb.:

Kupongen sendes til: **Utdanningsakademiet** Postboks 9191 Grønland 0134 Oslo - Telefon: 24 14 20 00 Faks: 24 14 21 50

E-post: post@utdanningsakademiet.no

N Y E K U R S F R A U T D A N N I N G S A K A D E M I E T

Bridge of Hope – 2

Finnes det en bro av håp?

Organisasjonen Bridge of Hope har oppnådd svært gode resultater fra det 3 årige prosjektet «Åpne døren for alle» som ble startet i en skole i Jerevan i 2002. Prosjektet er drevet som et samarbeid med Departementet for utdanning i Armenia, og hensikten er å inkludere elever med særskilte behov for tilrettelegging. Basert på erfaringen fra denne skolen ble prosjektet utvidet til fire andre helt vanlige skoler i 2003.



av BRITA HELLEBORG

Brita Helleborg er medlem av Foreldreutvalget for grunnskolen og Utdanningsdirektoratets råd for inkluderende opplæring.

I januarutgaven av Spesialpedagogikk skrev jeg om hvor inspirerende det var å høre på foredrag av Susanna Tadevosyan i den frivillige organisasjonen Bridge of Hope fra Armenia på Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring. Her beskrives prosjektet mer konkret.

Prosjektet «Åpne døren for alle» kan på mange måter sammenlignes med flere av skoleutviklingsprosjektene som finner sted i Norge for tiden. Undertittelen på prosjektet er: «Når barn lærer sammen, så lærer de å leve sammen». De har en helhetlig systemtilnærming. De fokuserer på inkludering, det innebærer at det er systemet som må endre seg, og ikke barnet. Skolene må kunne takle forskjellighet.

De har kommet fram til innsikter som vi i Norge har brukt mange flere år på å finne fram til. Dette forteller oss at deres arbeidsmetoder kan være verdt å se på. Disse innsiktene er gjengitt i et eget kapittel. Et område hvor Bridge of Hope muligens har kommet lenger enn oss i Norge gjelder betydningen av å inkludere foreldrene reelt i skoleutviklingsprosjektene, der foreldrene er reelle samarbeidspartnere og gis kompetanseheving og vedvarende støtte.

Et vesentlig moment for meg er at en skole som er god på å inkludere elever med spesielle opplæringsbehov vil være god for alle elever. Det er derved mange flere enn de som er gitt merkelappen funksjonshemmet som vil ha nytte av et slikt prosjekt. I bunn og grunn er vi alle ulike og har spesielle behov.

Mål og bakgrunn for prosjektet

«Åpne døren for alle»

Målet er ved hjelp av inkluderende utdanning å gjøre læring tilgjengelig for barn med funksjonshemming samt de som blir hindret fra å gå på skolen pga. økonomiske og sosiale årsaker. De har brukt 2 strategier:

- Å utvikle en modell for inkludering i 5 vanlige skoler
- Arbeide for å etablere politisk støtte til en vedvarende utvikling av inkluderende opplæring

Armenia har et autoritært utdanningssystem. De ca. 8 000 barna med funksjonshemming i Armenia har normalt ikke muligheten til å vokse opp sammen med andre barn. Fordommer i befolkningen resulterer i marginalisering og diskriminering, og de aller fleste barna får ikke utdanning og sosial tilhørighet.

Organisasjonen «Bridge of Hope» ble i 1996 startet av foreldre som vil at barna deres skal få en rettferdig mulighet i opplæringssystemet. Målet til Bridge of Hope er: Å øke inkluderingen av barn med funksjonshemming i samfunnet.

Innsikter erfart i løpet av prosjektet

Inkluderende utdanning er mer enn en inkluderende skole; det er deltakelse fra alle nivå på skolen og i samfunnet. Det er essensielt å samarbeide på tvers av sektorene. Involverte på alle nivå inkludert skoleledere trenger opplæring og bevisstgjøring. Man må se på skolen som et hele. Det er nødvendig med en visjon for hele skolen, forpliktelser og delt ansvar.

Barn med funksjonshemming må inkluderes i opplæringsstrategien i henhold *til sine lærebehov*, og ikke i henhold *til karakteristika ved deres funksjonshemming*.

Inkludering *skal endre systemet, ikke barnet*. Fokuset må være å gjøre det mulig for alle barn å delta og lære i utdanningsmiljøet. Skolene må endre seg slik at de kan respondere på forskjellighet.

Endringene må være styrt, de bør skje på en deltagende måte, og trinnvis – slik at det kan gi vedvarende resultatet. Erfaringene med engangsoplæring er dårlig. Det er nødvendig med vedvarende støtte for



lærer, foreldre og barn som løser problemene sammen og vurderer sin egen suksess.

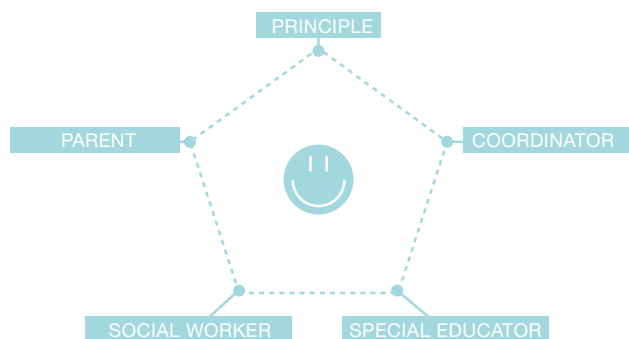
Inkludering starter i familiene og fortsetter deretter i samfunnet. Å inkludere foreldrene reelt i skoleutviklingsprosjektene, der foreldrene er reelle samarbeidspartnere og gis kompetanseheving og vedvarende støtte er en av de viktige suksessfaktorene.

Store klasser og få ressurser er ikke det største hinderet for inkludering. Det er holdningene som er de viktigste å overkomme. Inkludering må starte i våre ideer og forestillinger, og deretter overføres til politikk og praksis.

Prosjektets oppbygging

Samarbeidsmodellen

Prosjektet legger stor vekt på å opprette et team rundt hvert enkelt barn. Teamet består av rektor, foreldrene, koordinatoren, spesialpedagog og sosialarbeider.



Hovedaktiviteter i prosjektet

Prosjektet består av følgende hovedaktiviteter:

- Vurdering av behov
- Utvikling og implementering av IOP
- Opplæring av lærere på jobben
- Kvalifisering av foreldre
- Utvikling av politikk

De viktigste utvalgsriterier for skolene

Ikke alle skoler der det har vært interesserte, har fått bli med i dette pilotprosjektet. Bridge of Hope har definert noen krav som skolen måtte tilfredstille for å kunne være med i prosjektet. Disse er:

- Lærerne skal ha kunnskap og evner i interaktive undervisningsmetoder
- Skolens rektor må ønske å åpne dørene til skolen for alle barn med ulike behov. De er klare til å støtte endringer i ideer, overbevisning og praksis i egen skole i forhold til barn med funksjonshemninger
- Skolens rektor må støtte videreutdanning i undervisningen
- Skolen er villig til å bygge en rampe for rullestoler ved inngangen
- Skolen vil sette av plass til å bygge et ressursrom for barna

Barna som er med i prosjektet

Spesielle behov / funksjonshemninger som barna i prosjektet har er:

- Cerebral parese
- Milde og moderate mentale funksjonshemninger.
- Autisme
- Downs syndrom
- Ulike typer av taleproblemer
- Hørselhemning

I tillegg omfatter prosjektet barn fra hjem for foreldrelose. Disse er ikke funksjonshemmede i den betydningen vi legger i det i Norge, men med de holdningene som finnes i samfunnet i Armenia er de sosialt isolerte og kan vanskelig være elever på vanlige skoler.

Delmål for hvert barn

Arbeidet med barna er fokusert på:

- Barnets akademiske prestasjoner
- Forbedring av barnets sosiale kompetanse
- Forbedring av skolemiljøet
- Forbedring av undervisningsmetodene

funksjonshemming passert de årlige testene og blitt flyttet opp til ungdomstrinnet. Så mange som 18 av barna har lært så mye at de ikke lenger er definert som å ha spesielle opplæringsbehov.

Ca. 60 lærere har lært interaktive undervisningsmetoder i løpet av undervisningstimene. Foreldrene har fått kompetanseheving, og vedvarende foreldrestøttegrupper er etablert på hver av skolene.

Inkluderende opplæring, men praktiske utfordringer

Både positive og negative faktorer har påvirket programmet. Viktigste positive faktorer er at inkluderende opplæring er i samsvar med internasjonale konvensjoner og erklæringer. Armenias nye lov om opplæring for personer med spesielle utdanningsbehov har vært vesentlig.

Regjeringen er åpen og ønsker inkludering velkommen. Det har vært nært samarbeid mellom frivillige organisasjoner og myndigheter. Massemedia har vært en viktig støttespiller for å styrke modellen for sosial inkludering av funksjonshemmede i Armenia.

Det har vært viktig med fremskrittssvennlige skoleledere og lærere i prosjektet som har positiv holdning til barn med funksjonshemming. Familiens sterke involvering i prosjektet har vært av stor betydning for de gode resultatene.

Det har vært en utfordring i prosjektet at modellen kun er etablert i de primære klassene. Dette har medført at de fleste av lærerne på ungdomstrinnet ikke er tilstrekkelig forberedt for inkluderende opplæring. Det er fortsatt en frykt blant mange lærere at de ikke kan undervise barn med mange ulike behov i vanlige klasserom.

Det har gitt praktiske problemer at optimalisering av skolene forårsaker et økt antall elever i en klasse. Det har vært mangel på skolebusser som kan transportere elevene til skolene og mangel på sentralvarme på skolene om vinteren. Likeledes har det også vært mangel på vurderingsverktøy tilpasset elevenes behov og alder.

Holdninger i samfunnet generelt har gitt flere utfordringer. På landsbasis er det dominerende syn å se på funksjonshemmede som en medisinsk oppgave. Funksjonærer med gammeldagse holdninger eksisterer fortsatt. Spesialskolene har hovedfokus på karakteristika ved funksjonshemmingene til elevene, og med denne grunnholdningen har de motarbeidet prosjektets ønske om å fokusere på hver enkelt elevs lærebehov.

Å inkludere foreldrene reelt i skoleutviklingsprosjektene, der foreldrene er reelle samarbeidspartnere og gis kompetanseheving og vedvarende støtte er en av de viktige suksessfaktorene.

Foreldreinvolveringen i prosjektet

Foreldrene er reelle samarbeidspartnere som deltakere i teamet rundt hvert enkelt barn. De gis kompetanseheving og vedvarende støtte.

Bridge of Hope har foreldrestøttegrupper som gir foreldrene kompetanse på hvordan støtte egne barn og hvordan støtte hverandre. Et eksempel er at foreldrene får konkret veiledning i hvordan de kan sette grenser. De informerer om rettigheter og hvordan foreldrene kan klage ved behov. Støttegruppene er en kilde for informasjon om hva som fungerer, og en kilde til oppmuntring fra foreldre i samme situasjon som dem selv. Erfaringen til Bridge of Hope er at foreldrene er en veldig viktig del av prosjektet. Foreldrestøttegruppene møtes regelmessig, og det er den vedvarende støtten som er et av de viktige suksesskriteriene.

Lokal effekt av prosjektet

I alt 155 barn med funksjonshemming er vellykket tatt opp i klasser på barne- og ungdomstrinnet, 60 av disse barna var nye i prosjektet høsten 2005. For 20 % av elevene med funksjonshemming har de akademiske resultatene blitt bedre. Av disse har 21 elever med

Det er en liten andel av de funksjonshemmede elevene som har fått nytte av dette fordi det så langt kun har vært et begrenset antall inkluderende skoler involvert.

Resultat av prosjektet

Man kan se resultatene som en punktliste på denne måten:

- Grunnutdanning har blitt tilgjengelig for barn med fysiske og psykiske funksjonshemninger i 5 vanlige skoler
- Vurderingen av barnas behov er ikke basert på en medisinsk modell
- Pedagoger, barn og deres foreldre i 5 skoler har etablert en positiv holdning og adferd mot barn med funksjonshemninger og deres inkludering er verdsatt
- Lærerne arbeider sammen som et team. De har endret sine undervisningsmetoder mot en mer individuell tilnærming til hvert barn
- 155 barn nyter å føle seg inkludert på skolen, og de føler seg likeverdig med sine medelever
- Våren 2005 ble konseptet og strategien for inkluderende utdanning godkjent av regjeringen i Armenia
- En lov om utdanning av personer med spesielle utdanningsbehov er vedtatt.
- Reguleringen som skal finansiere den inkluderende opplæringen er godkjent av regjeringen
- Fra januar 2006 vil de inkluderende skolene få tilleggsbevilgninger fra statsbudsjettet

Resultater fra prosjektet som er av varig verdi

Det er 5 skoler i Armenia som har inkluderende opplæring. Disse skal bli treningssentre for andre skoler i årene som kommer. Ved disse skolene har lærere lært å arbeide sammen som et team. Retningslinjer for inkluderende opplæring er utviklet (IOP, vurderingsark, observasjonsark, brev til foreldre etc.). Skolene endrer sin tilnærming til inkluderende opplæring. Foreldrene har blitt organisert og får relevant støtte i skolene.

Institusjonelle rammebetingelser for inkluderende opplæring er i ferd med å komme på plass. Armenia har fått et strategipapir med konsept for inkluderende opplæring. En ny lov i Armenia bidrar til en bærekraftig utvikling av inkluderende opplæring på alle nivå av utdanningen.

Viktige relasjoner er etablert. Det er utviklet allianser mellom personer og organisasjoner som støtter inkludering. Det er etablert et partnerskap mellom

regjeringen og den frivillige organisasjonen Bridge of Hope.

Hva kan vi i Norge bidra med?

Innsatsen til Bridge of Hope er imponerende, og jeg håper at vi klarer å finne måter å støtte det arbeidet de gjør. Det er to typer støtte Bridge of Hope i Armenia trenger:

1. De trenger anerkjennelse, slik at myndighetene i Armenia ser hvilket verdifullt bidrag denne organisasjonen representerer.
2. De trenger finansiell støtte. Alt de gjør, er drevet for penger de får donert.

Inkludering må starte i våre ideer og forestillinger, og deretter overføres til politikk og praksis.

Norske myndigheter har via utenriksdepartementet et offisielt samarbeid om inkluderende opplæring i Georgia. Hovedstaden i Georgia er bare fire timer unna hovedstaden i Armenia, og det ville være svært gunstig å se dette i sammenheng og inkludere Armenia i dette offisielle samarbeidet. I forbindelse med et offisielt samarbeidsprosjekt er det naturlig at det gis noe støtte.

Dersom Norge etablerer et eget pilotprosjekt etter modell av det som Bridge of Hope i Armenia har, så vil det være en tydelig anerkjennelse overfor myndighetene i Armenia. Dette vil også være svært gunstig for elever, lærere og foreldre på de norske skolene som blir med på et slikt pilotprosjekt. Dersom Norge skal etablere et pilotprosjekt etter modell av Bridge of Hope, er det naturlig at vi betaler for kompetanseoverføringen.

De som ønsker å vite mer kan kontakte Bridge of Hope ved deres president Susanna Tadevosyan (bridge@arminco.com)

«Barna spesialpedagogikken glemte»

Det var det første barnepsykolog Magne Raundalen sa i en samtale med Spesialpedagogikk om boka «Krisepedagogikk» som han har skrevet sammen med stipendiat og forsker Jon-Håkon Schultz. Boka har undertittelen «Hjelp til barn og ungdom i krise» og må betraktes som en grunnbok på området. Praktiske og metodiske tiltak er begrunnet gjennom oppdatert teori.

TEKST ARNE ØSTLI

– Barn kan ha det forferdelig, sier Raundalen når han begrunner den påstanden om at boka handler om de barna spesialpedagogikken glemte. Han nevner eksempler på kriser og traumer hos barn og unge som følge av ulykker, dødsfall, tap og sorg, når far eller mor begår selvmord og traumer fra krig og vold.

Skolen er blitt mer barmhjertig

Raundalen påpeker at det er skjedd en gledelig utvikling i løpet av de siste 20 årene og viser til et kurs han holdt i Drammen i 1986 for 102 skoleledere. I kurset var det innlagt er kasus om «Roger» som hadde mistet sin bror.

– Det var ingen som hadde beredskapsplaner for en slik situasjon, mens det i dag er utarbeidet slike planer ved mange skoler, sier han. – Skolen er blitt mer barmhjertig, og det er mer barmhjertighet blant elevene. Men han understreker at en plan bare er et utgangspunkt. Det neste steget handler om hvordan vi kan hjelpe barn og unge til å mestre sin situasjon i det lange løp.

Raundalen understreker at det er de voksnes ansvar å sørge for planer og beredskap. Vi skal imidlertid diskutere dette med barn og unge, og forfatterne er enige med Spesialpedagogikk i at det kan være en idé å gjennomgå slike planer i et forebyggende perspektiv slik at også elevene har en form for for forståelse eller beredskap når det oppstår krevende situasjoner.

Ikke bare hva, men hvordan

– Gjennom flere dramatiske og sterke eksempler har vi ønsket å vise hvordan en kan arbeide med de vanskeligste krisene. Det har vi gjort også for å gi lærere mot til å gå inn i situasjoner som kanskje ikke er så krevende. Det er en spesialpedagogisk utfordring å bidra til tilpasset opplæring for elever i krise, gi dem håndterbare forklaringer og motivere for videre læring, sier Jon-Håkon Schultz.

– Vi ønsker å begrave begrepet «psyko-educative metoder» som er i skuddet for tiden, fortsetter Raundalen. Det pedagogiske læringsbegrepet er mer konstruktivt og håndtering av kriser må mer inn i skolen. Elevenes læring blir forstyrret, men kriser har også et pedagogisk potensial, og læreren må se og hente frem mulighetene for at konstruktiv læring oppstår. Alternativet er at krisen blir et urørt nederlag fylt av vonde og uroskapende minner.

Sårbare barn og unge

På spørsmål fra Spesialpedagogikk om hvem som er de mest sårbare svarer forfatterne at det er elever som har vært utsatt for kriser tidligere, for eksempel krig, død og store ødeleggelser. Man mister en illusjon og tilliten til «virkeligheten» blir svekket.

– Det er et spørsmål om skolen har kunnskap nok om kriser og læring, sier Schultz. Læringsstopp og konsentrasjonsvansker er naturlige følger, og fremtidsutsiktene blir svekket eller ødelagt. Sterke opplevelser påvirker også selvtiliten, og

det oppstår gjerne et energitap som skolen må ta hensyn til. Det som kan se ut som manglende vilje og innsats i skolearbeid er naturlige følger av traumer og kriser. Når kriser innvirker så sterkt på læringsevnen, blir «krisepedagogikk» automatisk skolens anliggende.

Prestasjonsamnesti

– Et traume innebærer et spesielt «trøkk». Det kan sammenlignes med å trække på en spiker. Det er fint mulig å gå videre, men før eller senere vil det komme komplikasjoner. Å håndtere traumer er å trekke ut spikeren. Noe av dette arbeidet gjøres i terapi, men lærerens oppgave er likevel sentral. Læreren bør være en veileder som hjelper elevene til å få mestringsopplevelser slik at de lever videre når «det verste» som kan skje, faktisk har hendt, understreker Raundalen og Schultz.

PP-tjenesten en viktig aktør

PP-tjenesten er en viktig aktør, og den har et godt grunnlag for å bistå ved traumer og kriser, mener forfatterne. Tjenesten har mange redskaper i «verktøykassa». Det avgjørende er å bruke redskaper som er hensiktsmessige i en gitt situasjon. Raundalen og Schultz mener at prinsippene i krisepedagogikk vil være til hjelp for valg av riktig «verktøy» også for dem som arbeider i pp-tjenesten og andre hjelpeinstanser. Boka har for øvrig et eget kapittel om kriseberedskap i andre- og tredjelinjetjenesten.

En helhetlig og praktisk bok

Både Raundalen og Schultz legger vekt på at boka både skal gi et teoretisk fundament og samtidig være nyttig og praktisk anvendelig. På det teoretiske plan gjøres det rede for relevante teorier som kan bidra til større forståelse for hva kriser og traumer innebærer. Det er gode definisjoner og klargjøringer av begrepene, og forskjeller mellom kollektive kriser og de individuelle krisene som det kan være vanskeligere å få

tak på og hjelp til blir behandlet grundig.

– God teoretisk forståelse vil gjøre det lettere å handle riktig og være en god veileder for dem som blir rammet, sier Raundalen og Schultz.

Bokas største forse er likevel at teori-grunnlaget er fulgt opp med mange relevante eksempler og praktiske og konkrete råd. Vedlegg i bøger kan lett gå hus forbi. Denne boka har et vedlegg som ikke bør forbli ulest. Det er en «Vær-våken-plakat»

som inneholder prinsipper for en proaktiv og våken holdning til barn og ungdom i kriser. Den bør være lett tilgjengelig i alle barnehager og skoler.

PS

I et etterord av Barneombud Reidar Hjermann heter det: «Den største skaden gjør den som vender ryggen til».



Fakta:

Magne Raundalen (t.h.) og Jon-Håkon Schultz.

«Krisepedagogikk» er delt opp i følgende fire hoveddeler:

- **Rammeverket:** Teoretisk begrunnelse for krisepedagogikk (kap. 1 og 2)
- **Individets kriser:** Hvordan den enkelte rammes, bruk av metoder (kap. 3 og 4)
- **Kollektive kriser:** Lokale, nasjonale og internasjonale kriser (kap. 5 og 6)
- **Skole og barnehage som system:** Beredskapsplaner og eksterne samarbeidspartnere (kap. 7 og 8)



Timmi Gresshoppebarna

Du har kanskje møtt noen av disse barna som ikke greie holde orden på skolesakene sine? De som aldri kan ta imot en beskjed, og som alltid kommer for seint? De som er en irriterende faktor i hverdagen. De vi som pedagoger alltid må gi en ekstra beskjed. De barna kaller jeg for Timmi Gresshoppebarna. Ja, for du kjenner vel historien om tredukken Pinocchio? Den Italienske tredukken som fikk liv, men som manglet samvittighet? Pinocchio fikk Timmi Gresshoppe som ekstern samvittighet, en som skulle passe på at han ikke rotet seg bort. Det gikk som du vet ikke så bra. For disse uorganiserte barna vi møter i skolen fungerer omgivelsene ofte som en ekstern hukommelse.

AV BEATE HEIDE

– Åhå, Kari greier aldri å få med seg en beskjed! Jeg må alltid bort til henne for å gi henne beskjeden en gang til, sa kontaktlæreren, med oppgitt stemme mens hun så på meg over brillene.

Jeg hadde vært til stede i klasserommet hennes. Jeg hadde sett. Som observatør hadde jeg sett flere tilfeller av akkurat dette at jenta ikke greide å motta en beskjed. Jeg hadde også sett at læreren var tålmodig og fin med Kari i akkurat den situasjonen. Den frustrasjonen hun nå øste over meg, var Kari spart for. Jeg nikket oppmuntrende til læreren, og bekreftet at jeg hadde observert fenomenet. Var det sånn at læreren alltid måtte repetere muntlige beskjeder til Kari? Var det noen typer beskjeder hun greide å få med seg.

Vi to, kontaktlærer og jeg satt sammen med mor og skulle dele erfaringer etter observasjonen.

Kontaktlæreren tenkte seg om. – Enkle beskjeder greier hun! sa hun. Når det bare er en ting å forholde seg til. Hun smilte. Mor så at det hadde hun også lagt merke til. En enkel beskjed, det greide Kari.

– Jeg la merke til at da du gikk bort til Kari så hadde du akkurat gitt en beskjed. Husker du hva du sa? Kontaktlæreren tenkte seg om. – Jo, jeg sa: «*Rydd pulten for bøker. Etterpå tar dere opp maten og venter på å få melken*». Hun rynket pannen. – *Det er tre beskjeder i samme beskjed det*, sa hun overrasket. Det har jeg ikke tenkt på.

Kari var tilmeldt til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk fordi både

lærer og mor syntes hun var uorganisert, småurolig og distré. Det var i den anledning jeg var på skoleobservasjon. Jeg hadde vært i klasserommet i tre timer. Jeg hadde sett en lærer som utstrålte varme, som viste empati med elevene sine. Jeg hadde sett en dyktig lærer i arbeid. – *Du har et klasserom det er godt å være i*, sa jeg. Og det er de beste rammer for læring.

Kontaktlæreren sukket, men sa at hun trivdes sammen med elevene sine, men Kari altså, og så kom alle hennes bekymringer som når en slipper ut ertre av en pose. Det trillet og rullet en god stund, og det spriket i alle retninger, alt det kontaktlæreren hadde tenkt på. Det var småuro, det var at Kari ikke ble ferdig med arbeid, at hun hadde problemer med å komme i

gang, at hun kom i konflikter med andre barn. Da kontaktlæreren trakk pusten, sa jeg at jeg skjønnte at hun var urolig for Kari og at hun i sannhet var en god observatør. Mor nikket ivrig.

– *Kari trives på skolen, og hun forguder deg!*, sa hun og så kontaktlæreren inn i øynene. Uten deg ville problemene vært mye større. Det var et magisk øyeblikk. Det ble helt stille mens det deilige utsagnet sant inn i kontaktlæreren.

– *Jeg føler meg så utilstrekkelig*, sa hun endelig. Kari provoserer meg fordi hun må ha ekstern hjelp til å huske beskjeder!

– *Kanskje vi skal begynne der?*, sa jeg. De to damene nikket ivrig. Det var her skoen trykket mest.

Barn med ADHD-lignende problemer har ofte et problem med å ta inn på den auditive kanalen. Da er det viktig at vi ikke gjør dem mer hjelpeløs ved å være små Timmi Gresshopper for dem. Vi kan ikke kompensere for en mangel ved å gi dem mer stimuli på samme kanalen.

– *Dersom en ikke får med seg muntlige beskjeder, hvordan kan en da få beskjed?* spurte jeg uskyldig. Kontaktlærer og mor så på hverandre. Hvor ville jeg hen? – *Vi må tegne*, sa de i munnen på hverandre. Et enkelt virkemiddel? Ja vel! Men det virket. Kari ble mer fornøyd med at hun også fikk med seg beskjedene på skolen. Hun ble mer selvhjulpen akkurat i forhold til sine auditive vansker. Læreren flyttet

henne på første pult. Der kunne hun se direkte på Kari samtidig som hun forsterket det hun sa ved å peke på symbol for oppgaver, rydding, lek og spising. Hun ble mer autonom og fikk større tro på seg selv, Kari.

Det er mange Karier rundt om på skolene. Noen tar inn dårlig på øret, andre visuelt. De trenger tilrettelegging på hver sin måte. Det koster litt omtanke, men gir barna stor trygghet.

Her begynte vi i Karisaken. Det var mye mer, selvsagt. Det hele begynte å snu seg med at vi fikk Timmi Gresshoppe ut av klasserommet. ■

Maler kost og ernæring?

Har du full jobb, barn, pusset opp og har lyst på en utdanning innen kost og ernæring? NKS er et ypperlig alternativ for deg som trenger flekseibilitet.



NKS Fjernundervisning
campus kristiania

Les mer på nks.no Gratis studiekatalog: SMS til 1960, NKSSPK eller ring 22 59 61 00.

Gode fagfolk vokser

AV KJELL SKOGEN

Tittelen på boka til Greta Marie Skau fikk meg nesten til å sette kaffen i vrangstrupen av ren entusiasme. For en tittel – jeg bestemte meg umiddelbart for å lese boka for å se om forfatteren la det samme i disse tre ordene som jeg gjorde. Jeg åpner boka og puster lettet allerede ved tittelen på første kapittelet: *Personlig utvikling og forandringsarbeid*. Endelig en som ser personlig utvikling (kompetanseheving) i relasjon til forandringsarbeid (innovasjon), og som skriver en bok på bare 160 sider om temaet.

Jeg vet at det ikke er lett å skape interesse og forståelse for den gjensidige sammenhengen mellom innovasjonsarbeid og kompetanseutvikling. Vi som jobber innen utdanningssektoren har erfart at elever og studenter er offer for den omtalte *Matteus – effekten*. Det er de flinke som lærer mest av all undervisning, mens de svake lærer minst. Vi vet også at det er de gode skolene som har størst utbytte av forsknings- og utviklingsarbeid. Mang

en etatssjef for opplæring og utdanning i kommuner har nok erfart at som regel blir de gode skolene bedre av de fleste tiltak, mens effekten på de dårlige skolene er minimal. Det vi ikke alltid tenker over er at alle fagfolk er underkastet denne lovmessigheten. Det er de flinke som kan gå ut av en hvilken som helst forelesning, konferanse, møte eller en annen type læringssituasjon og tenke igjennom hva de har erfart og lært. Det er de svake og/eller usikre fagfolkene som går ut av en hver slik læringssituasjon med en sur kommentar om andres dumskap og manglende faglig tyngde. «Ikke noe nytt», sier de. «Langhalm!», «Bambus!». Vi har dem med sadistiske tilbøyeligheter som selvhevdingsstrategi, og som kan si; «Jeg har tatt rotta på de tre forrige lederne våre, jeg skal nok klare den fjerde også». Eller det kan være lille Per, gruppens svakeste som sier: «Dette har vi lært før, Frøken». Greta Marie Skau har helt rett – det er de gode som vokser!

Alle ønsker faglig vekst

Det kan være fristende å stoppe opp med denne erkjennelsen og tenke at «der hvor intet er, har selv keiseren tapt sin rett». Mange av oss har nok tenkt slik noen ganger i vår yrkeskarriere, og særlig de av oss med ledererfaringer. Vi gir ofte opp ham eller henne som alltid kommer med de sure kommentarene til alt og alle, som oppfører seg som om de kan alt fra før, og som underkjenner alle andres kompetanse. Det krever raushet å tenke på disse kollegene som «tapere» som trenger hjelp. Det er enklere å satse på de andre som dokumenterer at de allerede er i vekst. Bokas forfatter har rausheten, hun skriver rett og slett en bok som vi alle kan lære noe av, og hun tar det for gitt at alle innerst inne ønsker faglig vekst.

For å illustrere og understreke sine budskap har forfatteren lagt inn ulike sitater i boka. På side 101 har hun et sitat fra Henri Bergson (1859–1941) som kunne stå som vignett for hele boka: *To exist is to*

Greta Marie Skau
**GODE FAGFOLK
VOKSER**

Personlig kompetanse
i arbeid med mennesker



Cappelen Akademisk Forlag

3. utgave

change; to change is to mature; to mature is to create oneself endlessly. Boka er et bidrag til å hjelpe leserne i prosessen med kontinuerlig å utvikle seg selv (*to create oneself endlessly*) for den modning og endring som er nødvendig for å eksistere. Den personlige utvikling, eller vekst, er en nødvendig forutsetning både for å tilpasse seg en verden i stadig endring (reaktive) og for selv å bidra med en liten endring av verden (proaktive eller innovatører). Implisitt henleder forfatteren leserens oppmerksomhet mot dette fenomenet og bruker innledningsvis et sitat fra Heraklit (540–480):

Man kan ikke stige ut av den samme elven to ganger. For elven endrer seg fra det ene øyeblikk til det neste, og det gjør også mennesket.

Denne evnen til å veksle mellom vanlig faglitterær saksprosa og intuitivt meningsbærende sitater, vil jeg si er en styrke hos

forfatteren. Hun henvender seg både til vår kognitive, vår emosjonelle og vår sosiale intelligens. Dermed øker sjansene til å treffe bokas lesere på en slik måte at læring kan skje, og læring er selvsagt en forutsetning for vekst.

Som leseren av denne omtalen for lengst har forstått, står Greta Marie Skau trygt plantet i den humanistisk forankrede organisasjonsteorien. Her sees utnyttelsen av de menneskelige resurser som den viktigste oppgaven i en hver organisasjon, og optimismen når det gjelder menneskenes utviklingspotensial er stor. De som er på leting etter en bok om systemrettede tiltak og strukturintervensjoner, bør kanskje lete videre – dette er ikke rette boka. Jeg tillater meg likevel å anbefale struktur- eller systemoptimistene å lese boka. Boka vil indirekte si noe viktig om systemforståelsens begrensninger. Dermed vil leseren også kunne lære noe om systemteoriens muligheter, nemlig som et verktøy for å utløse og kanalisere de menneskelige res-

sursene. Dette kunne sikkert være en nyttig lekse for våre entusiaster når det gjelder systemrettede tiltak, og som for eksempel tror at en kan skape tilpasset opplæring ved systemmanipulasjoner. Forfatteren har da også eksplisitt nevnt lærere som en målgruppe for boka ved siden av veiledere og sykepleiere som alle arbeider i menneskerelaterte profesjoner. Spesialpedagoger både ute i skolen og i pp-tjenesten bør kunne ha utbytte av boka.

Flere innfallsvinkler

I boka finner vi flere innfallsvinkler til temaet fagfolk i vekst. De ulike lesere vil sikkert finne noen vinklinger mer fengende enn andre. Selv falt jeg som sagt for vinklingen i kapittel 1 som fokuserer forholdet mellom personlig utvikling og forandringsarbeid. I tillegg likte jeg også kapittel 6 med drøftingen av personlig kompetanse og profesjonsutdanning.

I kapittel 1 ser hun blant annet på begrepet kvalitet, og minner oss om et

prinsipielt valg mellom mer av det samme eller noe kvalitativt nytt. Dette er ikke et ukjent problem for oss som arbeider med spesialpedagogikken. Det må vel innrømmes at barn som ikke får et rimelig utbytte av den ordinære tilretteleggingen av opplæringen ofte blir tilbudt, eller utsatt for, mer av det samme. Det burde kanskje være innlysende at når den ordinære tilretteleggingen ikke fungerer, vil behovet nettopp være et kvalitativt annerledes opplegg. Det ligger vel egentlig i selve begrepet tilpasset opplæring slik det er forankret i opplæringslovens § 1–2.

En slik kvalitativ endring av praksis forutsetter selvsagt også en kvalitativ endring, eller utvikling, hos læreren eller spesialpedagogen. En praksisforbedring forutsetter kompetanse, men bidrar samtidig med mulighetene for fortsatt læring, utvikling og kompetanseheving. De gode fagfolk er alltid inne i en slik god sirkel, eller spiral, med en kontinuerlig praksisforbedring og en kontinuerlig kompetanseheving. I denne sammenheng tar forfatteren også opp betydningen av å ha et bevisst verdigrunnlag for sin praksis – kvalitet vil jo alltid være knyttet til verdier. Også her er vi innen spesialpedagogikken, på hjemmebane. Vi representerer vel en av de mest ideologitunge profesjoner som finnes, og vi er stolte av det. «Vi står på de svakes side», sier vi.

Et slikt overordnet verdigrunnlag er selvsagt en styrke, og dette verdigrunnlaget kan bidra til at vi holder ut på tross av motgang. Samtidig må vi være oppmerksomme på to fenomener i denne sammenheng, og som forfatteren peker på. Vi kan ha to sett verdier; nemlig de vi forfekter, og de vi bruker – og vi kan også ha så fastlåste verdier at de hindrer forbedringer av praksis. Vi må kanskje innrømme at spesialpedagogikkens yrkesutøvere, til sine tider, kan være så moralske at betegnelsen moralister kunne være et mer passende uttrykk.

Personlig kompetanse og profesjonsutdanningen

Det andre lille dykket jeg vil gjøre i boka, dreier seg som sagt om personlig kompetanse og profesjonsutdanning. Forfatteren advarer mot å la forskningsbasert og generalisert kunnskap fortrenge personlig kompetanse i profesjonsutdanningen. Det er sikkert en betimelig advarsel. Her har vi en vanskelig balansegang mellom på den ene siden «synsing og føling» i et faglig tomrom, og på den andre siden mekanisk bruk av dagens såkalte faktakunnskap. Hos mange er troen på og/eller letingen etter forskningsbaserte kokebokoppskrifter dessverre for stor i vår skole, fra lærerstudenten til lektoren med 30 års erfaring. Andre igjen snakker bare om verdier, holdninger, kommunikasjon og konfliktløsning. I enkelte avisinnlegg har vi, i den senere tid, lest at dårlig undervisning i matematikk skyldes at vi har for få lektorer med matematikk hovedfag. Andre hevder at læreren ikke behøver å kunne så mye matematikk for eleven skal jo selv konstruere sin matematiske virkelighet. Samtidig hevder andre at manglende tilpasset opplæring og inkludering i våre skoler skyldes dårlige holdninger hos lærerne. Enkelte hevder at spesialpedagogisk fagkunnskap ikke bare er unyttig, men også skadelig – generell grunnutdanning som lærer er tilstrekkelig.

Greta Maria Skau gir oss selvsagt ikke noe svar på disse spørsmålene, men hun tvinger oss til å tenke dem igjennom på nytt, – og hun håper selvsagt at vi på den måten vokser som fagfolk. Et meget viktig forhold, som hun implisitt legger stor vekt på, er forberedelse og trening for personlig utvikling og egen kompetanseheving ute i arbeidslivet. En grunnutdanning verken kan eller skal være for lang. Den må inneholde de vesentligste basiskunnskaper og ferdigheter, men stor vekt må legges på å forberede studentene til det vi kan kalle livslang læring og personlig vekst.

Solid grunnlag

Forfatteren dokumenterer, blant annet ved en fire siders litteraturliste, at hun bygger på tidligere tenkning, forskning og teoridannelser. Boka har likevel blitt en personlig bok. Det er en bok som også bygger på forfatterens egne erfaringer, og hvor forfatterens stemme får stor plass og budskapene blir spisset og forenklet. Den er så lettlest at den kan høre hjemme på nattbordet, men den fokuserer ikke på banale problemstillinger.

På dette tidspunkt vil kanskje du som leser denne bokomtalen spørre om jeg ikke har motforestillinger i det hele tatt. Jo da, etter min mening kan det se ut som forfatteren viser litt naivitet i sine utlegninger. I humanismens ånd tror hun kanskje litt for godt om sine medmennsker. Hennes kapittel 5, om konflikter, kan tyde på det. Jeg vil nok påstå at ute i den harde virkeligheten kan konfliktene ofte være så tunge og grunnleggende at de ikke kan løses ved hjelp av psykologiske «selskapsleker. Like fullt vil jeg påstå at selv vi hardbarkede maktteoretikere også kan lære noe av kapittel 5. Vi må ikke se bort fra at konflikter også kan bunne i hjelpe-løshet og dårlig kommunikasjon, og da kan «selskapslekene» være nyttige.

Skau, Greta Marie

GODE FAGFOLK VOKSER

Personlig kompetanse i arbeid med mennesker

Cappelen Akademisk Forlag, 2005

ISBN-10: 82-02-24340-8

168 sider

En sterk historie om selvskading

Av Vigdis Hegg

Sofia Åkerman har skrevet sin historie i Sebrapiken – historien om ei jente som skader seg selv og kjemper mot en destruktiv demon som hele tiden jager henne. Dette er skremmende, men samtidig berørende lesning – og Sofias historie gir kunnskap, forståelse og håp. Lykken hun føler da hun finner ut at verden ikke var helt som hun hadde fryktet, er rørende beskrevet.

«De kom rett på. De sterke ridderne bar den avmargede prinsessen ut i sin magiske tut-tut-bil og kjørte av gårde med henne til det forheksede slottet som lagde frynsete mennesker. Prinsessen sov sin Tornerosesøvn, men prinsene sa hun måtte holde seg våken slik at hun ikke ble borte for dem. Prinsessen lo i søvne. Forsvinne? Hun kunne vel ikke forsvinne. Hun hadde jo våknet alle de andre gangene. – Dette er en svært spesiell liten dame, ropte den ene ambulanse mannen til den som kjørte. Jeg har kjørt henne før, og når man først har truffet henne en gang, glemmer man henne aldri. Hun vet mer om livet enn noen annen jeg har truffet.»

Ressurssterk og oppegående

Hva får en ressurssterk, oppegående jente med en trygg oppvekst til å skade seg selv? Kutte seg selv opp og påføre seg skade på redselsfulle måter? Hvordan er det å være tenåring å leve med angsten for aldri

å kunne strekke til? Være redd for å dø? Redd for seg selv? Redd for å bli bortglemt?

«Et eller annet sted visste jeg at barberbladet jeg hadde i hånden ikke var noen billett til englene. Innerst inne husker jeg at barberbladet snart ville føre meg tilbake til helvete igjen, og at det nettopp var det som førte meg så nærmere flammene. Men i klørne på Lucifer fungerte ikke hjernen som den skulle.»

En av ti norske 15-17 åringer skader seg selv

Mette Ystgaard ved Seksjon for selvmordsforskning og forebygging har avdekket at en av ti norske 15-17 åringer skader seg selv, dette tydeliggjør bokas aktualitet for elever og lærere i ungdomsskolen og videregående skole. Gjennom arbeid i ungdomsskolen har jeg avdekket behovet for slike bøker, fordi det kan være vanskelig å nå elever som skader seg selv med håp og mestring gjennom kun samtaler. Jeg anser at denne boka vil kunne være et strålende supplement i slike samtaler, både som høytlesning, egenstudier samt utgangspunkt for diskusjon.

*«Jeg kan ikke føle noe lenger.
Gleden er ikke ekte.
Sorgen har jeg vent meg til.
Redselen er tom.*

*Uroen merkelig.
Raseriet langt borte.
Trøttheten forsvunnet.
Sulten uviktig.
Kjærligheten er glemt.
Smerten er temmet.
Mettheten har fløyet.
Energien finnes ikke.
Kulden spiller ingen rolle.
Motet har jeg aldri hatt.
Håpet har jeg kvittet meg med.
Viljen er meningsløs.
Si meg, er jeg allerede død, eller venter jeg bare?»*

Sofias stemme er bærebjelken gjennom dagbokbeskrivelsene av hennes tanker og opplevelser. Hun berørte meg sterkt og gjør meg ydmyk i møte med den kompleksiteten selvskading representerer. Hun mener at man må forebygge både i hjemmet og på skolen, og at psykiatrien bør gis økte ressurser er hennes oppfordring til de ansvarlige beslutningstakerne.

Sofia Åkerman
SEBRAPIKEN
Humanist Forlag, 2005
ISBN 82-92622-07-1



Trening er utviklende!

AV KIRSTI TVEITEREID

I følge vaskeseddelen for boken er dette den første på norsk som samlet tar for seg barns utvikling av grunnleggende ferdigheter. Det vil si ferdighetene motorikk, språk, skriving, lesing, matematikk og estetikk. Det må bety at denne boken er glimrende i det nye obligatoriske tverrfaglige faget for lærerstudenter som heter GLSM (grunnleggende lese-skrive- og matematikkopplæring)! Og boken retter seg nok først og fremst mot studenter, den er et teoretisk bidrag, men den er også veldig aktuell for alle som jobber med barn i det daglige.

Også forebygging av lærevansker

Ferdighetsutvikling synliggjør hva man kan forvente av grunnleggende ferdigheter, ikke minst så viser den til videre utvikling, mestring og forebygging av lærevansker. Det er en sosiolog og en fysioterapeut som har samarbeidet om å redigere boken, og de har lyktes i å bringe sine perspektiver sammen gjennom de forfatterne som har skrevet de forskjellige kapitlene. Alle forfatterne fokuserer på nye teorier om læring og utvikling, og diskuterer hva som skjer når et barn lærer.

Hvordan kan det ha seg at et barn i toårsalderen oppdager at man kan sette sammen mange ord og få til en hel mening? Og hvordan kan talloppfatning og strategier i matematikk best læres?

Bokens budskap er at oppmuntring fra omverdenen og trening gir resultat for alle barn. Spesielt begavede barn er omtalt i et eget kapittel. Av andre tema som tas opp kan nevnes motoriske ferdigheter – hva betyr bevegelse for barns utvikling og evne til å lære?

Mange foreldre er svært opptatt av håndskriften til sine håpefulle, til tross for, eller kanskje på grunn av, tastatur- og databruk – her finnes en trøstefull artikkel om hvordan utviklingsforløp kan oppmuntres og trenes på. Professor i musikk, Bjørn Alterhaug, skriver inspirerende om å skape musikkglede sammen med barn, han kobler sammen musikk og matematikk. På sine 198 sider har boken svært mye å by på, men mange tema er samlet innenfor disse sidene – og det blir små smakebiter av nyere forskning og teori. Til inspirasjon for videre dypdykk!



Hermundur Sigmundsson og Monika Haga (red.)

FERDIGHETSUTVIKLING

**UTVIKLING AV GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER
HOS BARN**

Universitetsforlaget, 2005

ISBN: 8215007732

198 sider



EPILEPSIENS MANGE ANSIKTER

som ble anmeldt i forrige nummer selges fra:

Norsk Epilepsiforbund

Karl Johansgt. 7, 0154 Oslo

Tlf. 22 47 66 00, Fax 22 47 66 01

E-post: nef@epilepsi.no



Mastergrad i spesialpedagogikk

Hausten 2006 set Høgskulen i Sogn og Fjordane og Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, i gang mastergradsstudium (120 studiepoeng) i spesialpedagogikk med fordyping psykososiale vanskar.

Studiet er eit deltidsstudium over 3 år organisert som vekesamlingar på Studiesenter Sandane. Studiet kan kombinerast med arbeid. Inga studieavgift. Tilbod om internatovernatting på studiestaden. Opptakskrav: Bachelor i spesialpedagogikk, godkjend lærarutdanning eller tilsvarende.

Be om søknadsskjema på telefon 57 86 68 00 eller telefaks 57 86 68 01 eller gå inn på www.hisf.no. Søknadsfrist er 15. april 2006.



Telefon 57 67 60 00

**SOGNDAL
FØRDE
SANDANE**



www.hisf.no

Regionsenter for barn og unges psykiske helse

Helseregion ØST og SØR

VIDEREUTDANNING

TVERRFAGLIG KLINISK VIDEREUTDANNING I MILJØTERAPI (60 STP)

Utdanningen er samarbeid mellom R.BUP, Ullevål Universitetssykehus HF og Høgskolen i Oslo og gir 60 studiepoeng i høgskolesystemet. Videreutdanningen er et tverrfaglig, toårig klinisk/ teoretisk deltidsstudium innen barn og unges psykiske helse, og retter seg mot ansatte innen psykisk helsevern for barn og unge, barnevernet og oppveksttilbud for barn og unge som arbeider miljøterapeutisk (institusjoner, poliklinikker, ambulant miljøterapi og i andre arbeidssammenhenger hvor miljøterapi praktiseres). Det stilles krav om at søkeren har treårig helse-/sosialfaglig utdanning og minst to års relevant praksis etter endt utdanning. 45 studiepoeng av videreutdanningen kan etter søknad på individuelt grunnlag godkjennes som del av Master i helse- og sosialfag med barn og unge ved Høgskolen i Lillehammer.

Undervisningen foregår vanligvis over 2 dager 5-6 ganger pr. semester.

Søknadsfrist: 1. mai 2006 / Studiestart: August 2006

Søknadspapirer og informasjon finnes på www.r-bup.no eller ved:

R.BUP Undervisningsavdelingen V/ Kurskoordinator Margrethe Falch, Postboks 23 Tåsen, 0801 Oslo

Tlf: 22028907/ Fax: 22028901/ Sentralbord: 22028800

Mail: margrethe.falch@r-bup.no



Ski kommune

Kultur- og opplæringssetaten

SØKER NY PPT-LEDER.

Se www.ski.kommune.no for ytterligere informasjon.

Kontaktperson:

Håvard Refsdal

E-post: havard.refsdal@ski.kommune.no

Tlf.: 64 87 86 93

GILLBERG-KURSET 2006

Bergen, den 22. og 23. mai.

Oslo den 29. og 30. mai

EMPATIFORSTYRRELSER HOS BARN OG UNGDOM.

Med professor dr.med. Christopher Gillberg, Göteborg

Pris: 2.400,- (inkl. kaffepauser, enkel lunsj begge dager, samt kursmateriell og kursbevis)

For mer informasjon om kurset og påmelding :

www.ps-forum.no

Psykologisk Forum, Arbeiderveien 25. 8516 Narvik.



Psykiatrisk divisjon

Psykisk helsevern for barn og unge
Klinisk pedagog
100% fast

Psykisk helsevern for barn og unge er ein avdeling som er organisert i tre seksjonar: Seksjon for poliklinikk, Seksjon for sjukehustenester, Seksjon for felles faglege tenester. I tillegg ein Seksjon for administrative tenester. Avdelinga sitt personale er breitt samansett med relevante spesialitetar representert. Barne- og ungdomspsykiatrien vil i tida framover by på spennande og utfordrande oppgåver.

Seksjon for poliklinikk, BUP Fjell er ein poliklinikk for barn/ungdom og deira familiar i øykommunane, Askøy, Fjell, Sund og Øygarden. Totalt ca. 52 000 innbyggjarar. Vi legg vekt på utvikling, samspel og samarbeid med våre fire samarbeidskommunar. Det er for tida 15.6 fagstillingar og 2,5 merkantile stillingar knytt opp mot poliklinikken. BUP Fjell er samlokalisert med voksenpsykiatrien på Straume, ca 15 min. kjøring frå Bergen Sentrum. Poliklinikken driv eit utviklings- og forskningsprosjekt angående innføring av kunnskapsbasert behandlingsmetoder og systematisk behandlingsevaluering.

Hovudoppgåve i poliklinikken som pedagog vil inngå i er:

- Tverrfagleg samarbeid
- Generelt utredning og behandlingsarbeid
- Konsultasjon til samarbeidspartnere
- Mulighet for å delta i spanande forsknings- og utviklingsarbeide

Den som søkjar bør primært ha klinisk pedagogisk videreutdanning og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening. Menn oppfordrast til å søkje. Personleg egnethet, evne både til selvstendighet og samarbeid og arbeidserfaring fra psykisk helsevern vil vektleggast. Søkjare må beherske norsk skriftleg og muntlig.

Arbeidsvilkår etter gjeldande avtale.

Kontaktperson: Spesialpedagog Kirsten Lavik, tlf. 56 31 30 00 mail adr: kirsten.lavik@helse-bergen.no , Poliklinikkleder/psykologspesialist Monica Jensen, tlf. 56313000 , mail adr: monica.jensen@helse-bergen.no

Søknad med CV, kopi av attestar og vitnemål sendes til Helse Bergen HF, Haukeland Universitetssjukehus, Psykiatrisk divisjon, Psykisk helsevern for barn og unge, Postboks 1, 5021 Bergen

Merk søknad: 58/2006

Søknadsfrist: 15.03.2006

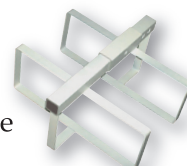
TYVERISIKRING AV DATA & IKT

Hvert år stjeles det for mange millioner i skolen. Med enkle og rimelige midler kan utstyret sikres og dermed reddes før det blir stjålet!

Vi sikrer utstyret rimelig og effektivt! Spontantyveri vil nesten bli borte og du slipper å kjøpe nytt kostbart utstyr!

Kontakt oss for et godt tilbud!

Ring Eritech på 47 89 17 88 eller se våre nettsider www.eritech.no



Sikring av prosjektor



Sikring av skjerm



Sikring av bærbar PC



Sykehuset Asker og Bærum

Sykehuset Asker og Bærum (SAB) tilbyr spesialisthelsetjenester innen psykiatri og somatikk. Virksomheten holder et høyt faglig nivå og sykehuset satser sterkt på kompetanseutvikling. SAB har omfattende velferdsordninger for ansatte, barnehage tilbud og tilbud om boliger.

Psykiatrisk senter Bærum

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

Vi har ledig følgende stillinger:

1 klinisk pedagog og 1 pedagog i utdanningsposisjon

Fullstendig utlysningstekst samt elektronisk søknadsskjema finnes på www.sabhf.no eller www.finn.no
Referansenr: 104-2006
Søknadsfrist: 10.03.2006

www.sabhf.no



Bredtvet kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Bredtvet kompetansesenter er et Statlig spesialpedagogisk senter for logopedi og har som oppgave å gi tjenester til barn, unge og voksne med store språk- og talevansker i nært samarbeid med fagfolk i kommunen/fylkeskommunen. Senteret er lokalisert på Bredtvet i Oslo og har to fagavdelinger og en administrasjonsavdeling. Senteret vil i år 2006 forvalte ca 38 mill og ha ca 63 årsverk.

Rådgiver

Fast stilling

Arbeidsoppgaver og ansvarsområder vil bla. være:

Utviklingsoppgaver knyttet til minoritetsspråklige elever med særskilte behov. Utredning og rådgivning ift. barn, ungdom og voksne med minoritetsbakgrunn og store og spesifikke språk-, tale-, lese- og skrivevansker, i et individ- og systemrettet perspektiv. Utvikling av kartleggingsverktøy og tiltaksutvikling i forhold til minoritetsbarn/-ungdom og voksne med særskilte behov. Bidra i systematisering og kompetanseutvikling innen fagområdene flerkulturell pedagogikk og språk- og lesevansker. Arrangere kurs for fagpersoner. Reisevirksomhet må påregnes.

Kvalifikasjoner:

Rådgiver: Hovedfag/embetseksamen/mastergrad innen spesialpedagogikk/pedagogikk/logopedi. Dokumentert kompetanse og/eller erfaring i forhold til minoritetsbarn/-ungdom/voksne med særskilte behov. Fordypning/erfaring innen fagområdene flerkulturell pedagogikk, språk- og lesevansker. Erfaring fra innovasjonsarbeid. Deler av stillingen er knyttet til prosjektet *Likeverdig utdanning i praksis. Språklige minoriteter med behov for særskilt tilrettelagt opplæring*.

Stillingen er plassert som følger:

- Rådgiver l.pl. 90.500, kode 1434, ltr. 52-56 alternativt
- Seniorrådgiver l.pl. 90.500, kode 1364, ltr. 56-58

Fra bruttolønnen trekkes innskudd til Statens pensjonskasse.

Den statlige arbeidsstyrken skal i størst mulig grad gjenspeile mangfoldet i befolkningen. Det er derfor et personalpolitisk mål å oppnå en balansert alders- og kjønnsammensetning og rekruttere personer med innvandrerbakgrunn.

Det vil bli lagt vekt på personlige egenskaper som samarbeidsevne, selvstendighet, fleksibilitet og arbeidskapasitet.

Opplysninger kan fås ved henvendelse til senterleder Brit Weisæth (tlf. 22902900), avdelingsleder Tove Lindqvist (tlf. 22902899) eller seniorrådgiver May Britt Monsrud (tlf. 22902863).

Søknad med godkjent kopi av vitnemål og attester, merket 'Nr 72', sendes Bredtvet kompetansesenter, Postboks 13 Kalbakken, 0901 Oslo innen 10.03.2006.

B-BLAD

Spesialpedagogikk
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.
Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

- ☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.
☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____
Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til: Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Du kan også bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no